

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: PLURALIDADE, IDENTIDADE E ENSINO.

JESSICA MARTINS DE ARAUJO

**A PERCEÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA
FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO
DIDÁTICO**

PONTA GROSSA

2019

JESSICA MARTINS DE ARAUJO

**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA
FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO
DIDÁTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao programa de Pós graduação Stricto Sensu Mestrado em Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem, Identidade e Subjetividade, como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de grau de mestre em Estudos da Linguagem. Linha de pesquisa: pluralidade, identidade e ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Aparecida de Jesus Ferreira.

PONTA GROSSA

2019

A663 Araujo, Jessica Martins de
A percepção de docentes acerca do inglês como língua franca e
intersecção com identidade de gênero no livro didático/ Jessica
Martins de Araujo. Ponta Grossa, 2019.
156 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de
concentração – Linguagem, Identidade e Subjetividade), Univer-
sidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

1. Inglês língua franca. 2. Identidade de gênero. 3. Livro
didático. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa- Mestrado em Estudos da
Linguagem. III. T.

CDD : 428

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos– CRB9/986

Jessica Martins de Araujo

**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA
FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO
DIDÁTICO**

Dissertação apresentada como requisito de avaliação, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 19 de março de 2019.

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira - orientadora
Doutora em Educação de Professores
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Ligia Paula Couto – membro interno
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Juliana Zeggio Martinez – membro externo
Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão – suplente externo
Doutora em Letras - Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges – suplente interno
Doutora em Educação - Educação e Linguagem
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico este trabalho aos/às professores/as não nativos/as de
Inglês.

E com muito carinho, ao Miguel, na esperança de que ele sempre encontre
pessoas boas em seu caminho e que ele também possa ser essa boa pessoa
para os/as demais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora por toda leitura cuidadosa e por sempre acompanhar todos os passos desta dissertação.

Às professoras participantes da banca, por aceitarem o convite em contribuir com a realização desse trabalho. E às professoras que se prontificaram em ficar na suplência.

À coordenadora do local que realizei a pesquisa, por ter liberado a minha intervenção.

À CAPES pelo apoio financeiro, me possibilitando dedicação exclusiva no mestrado e às demais agências de fomento que durante a graduação também me auxiliaram. Às políticas públicas que proporcionaram essas bolsas e às pessoas, órgãos e governos que mais incentivaram e implementaram essas políticas.

Às participantes do GEPLIS (Paola, Keila e Beatrice), pelas sugestões responsáveis apontadas no texto que em muito contribuiu para minha escrita. E também pelo laço de amizade que criamos.

Às professoras do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem por todo conhecimento compartilhado e também do Mestrado em Educação, no qual cursei disciplinas e a todas/os as/os professoras/es que tive durante toda a minha trajetória.

Aos/às docentes que participaram dessa pesquisa, meu muito obrigada, sem vocês, esse trabalho não seria possível. Desejo muito sucesso para vocês e agradeço pela participação, muitas vezes, responsável e pelo clima descontraído, deixando a pesquisa mais leve. Thank you, guys!

A todas as pessoas que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha família, pelo incentivo de sempre e por toda a ajuda e suporte que sempre me deram.

Algumas palavras são utilizadas pelos fracos e pelos obedientes, outras por almas que se respeitam e são rebeldes. (Taslina Nasreen)

... questionar manifesta consideração e cuidado pelo outro – aceitar a diferença simplesmente, ao invés de questioná-la e se deixar questionar por ela, pode ser um sinal não de respeito, mas de indiferença. (Clarissa Menezes Jordão)

ARAUJO, Jessica Martins de. **A percepção de docentes acerca do inglês como língua franca e intersecção com identidade de gênero no livro didático**. 2019. 156 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada com quatro docentes de Língua Inglesa de um curso de línguas estrangeiras para a comunidade oferecido pela UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). Os objetivos foram: entender o que esses/as professores/as entendem sobre o Inglês como língua franca (ILF), analisar de que maneira eles/as enxergam a representação de pessoas que não são falantes nativas no livro didático (LD) que eles/as utilizam e compreender como os/as docentes entendem as intersecções entre identidade de gênero e falantes de Inglês no LD. E para isso, busquei responder três perguntas de pesquisa, que foram: qual a percepção dos/as professores/as sobre o ILF? Como eles/as percebem as identidades de pessoas não nativas no LD? E como podem ser entendidas as intersecções entre identidade de gênero e falantes de Inglês presentes no LD na visão dos/as docentes? O referencial teórico sobre ILF se pautou nos estudos de Jenkins (2014) e Gimenez (2015), e para os estudos de identidade de gênero, utilizei as pesquisas de Auad (2003) e Louro (2008). Além disso, também trouxe estudos sobre identidade docente de Língua Inglesa (BOHN, 2005) e reflexões sobre identidades interseccionadas (SHIELDS, 2008), sendo uma pesquisa qualitativa e do tipo etnográfica. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: análise de narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2015), entrevista de grupo focal (GATTI, 2005) e análise de livro didático. Os resultados mostram que os/as professores/as têm um bom entendimento sobre o ILF, mas que programas de extensão contribuíram para essa visão. Também foi possível concluir que a representação de pessoas não nativas no LD é muito pequena, conforme também os/as docentes afirmam. Quando pensamos de forma interseccional, percebemos que a mulher não nativa aparece ainda com menor frequência do que os homens não nativos. Além de também aparecerem menos que as mulheres nativas. Considerando a limitação dessa pesquisa, sugiro que outros trabalhos nesse sentido possam ser realizados.

Palavras-chave: Inglês língua franca, identidade de gênero, livro didático.

ARAUJO, Jessica Martins de. **Teachers' perception of English as a lingua franca and intersection with gender identity in the textbook**. 2019. 156 p. Dissertation (Master in Language Studies) - Ponta Grossa State University, 2019.

ABSTRACT

The present research was carried out with four teachers of English Language from a course of foreign languages for the community offered by State University of Ponta Grossa. The objectives were to understand what these teachers understand about English as a lingua franca (ELF), to analyze how they see the representation of people who are not native speakers in the textbook that they use, and to comprehend how teachers understand the intersections between gender identity and English speakers in textbook. In order to do this, I sought to answer three research questions, which were: what are the teachers' perceptions about ELF? How do they perceive the identities of non-native people in textbook? And how can the intersections between gender identity and English speakers present in LD be understood from the teachers' point of view? The theoretical reference on ELF was based on the studies of Jenkins (2014) and Gimenez (2015). For the studies of gender identity, I used the researches of Auad (2003) and Louro (2008). In addition, I have also carried out studies about English Language Teaching Identity (BOHN, 2005) and reflections on intersected identities (SHIELDS, 2008). This is qualitative and ethnographic research. The instruments used for data generation were: analysis of narratives (CLANDININ, CONNELLY, 2015), focus group interview (GATTI, 2005) and textbook analysis. The results show that teachers have a good understanding of ELF, but extension programs have contributed to this vision. It was also possible to conclude that the representation of non-native people in textbook is very small, as teachers also say. When we think from an intersectional perspective, we realize that the non-native woman still appear less often than the non-native men, in addition to appearing less than native women. Considering the limitation of this research, I suggest that other similar work be done.

Keywords: English lingua franca, gender identity, textbook

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Banco teses e dissertações CAPES.....	17
Quadro 2: IBICT.....	18
Quadro 3: Portal de periódicos CAPES.....	18
Quadro 4: Definições	31
Quadro 5: Pesquisas recentes	45
Quadro 6: Dados dos/as participantes da pesquisa	63
Quadro 7: Cronograma da geração de dados.....	63
Quadro 8: Geração de temas para analisar os dados	64
Quadro 9: Gênero e Circles/livro 1	83
Quadro 10: Gênero e Raça/livro 1	84
Quadro 11: Gênero, Raça e Classe/livro 1	86
Quadro 12: Gênero e Circles/livro 2	87
Quadro 13: Gênero e Raça/livro 2	88
Quadro 14: Gênero, Raça e Classe/livro 2	89
Quadro 15: Gênero e Circles/livro 3	90
Quadro 16: Gênero e Raça/livro 3	91
Quadro 17: Gênero, Raça e Classe/livro 3	92

LISTA DE SIGLAS

BA - Bahia
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEL – Congresso Internacional de Estudos em Linguagem e Ciclo de estudos em Linguagem
CIIFAC – Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
CLEC – Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade
COEP - Comissão de Ética em Pesquisa
CONEX – Conversando sobre extensão
DCELEM - Diretrizes Curriculares da Educação Básica– Língua Estrangeira Moderna
EAIC – Encontro Anual de Iniciação Científica
EFL- *English as a Foreign Language*
GEPLIS – Grupo de estudos e pesquisas em linguagem e identidades sociais
HIV – *Human Immunodeficiency Virus*
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IC- Iniciação Científica
ILA – Inglês língua adicional
ILE – Inglês língua estrangeira
ILF – Inglês língua franca
ILG – Inglês língua global
LD – Livro Didático
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LI – Língua Inglesa
MEC - Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPC- Plano Pedagógico do Curso
PPGEL - Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem
PPP – Projeto Político Pedagógico
PTD - Plano de Trabalho Docente
SETEDI- Seminário de Teses e Dissertações em andamento
SeTD - Seminário de Teses e Dissertações em andamento
TCC – Trabalho de conclusão de curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR – Universidade Federal do Paraná
WE – World English

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Motivação da pesquisa.....	13
Narrativa profissional	13
Problemática da pesquisa.....	15
Contexto e justificativa da pesquisa.....	17
Objetivos.....	21
Perguntas de pesquisa.....	22
Estrutura da dissertação.....	22
Capítulo 1- Referencial teórico: inglês língua franca e identidades.....	24
1.1 Inglês como língua franca	24
1.2 Identidade de professor de língua inglesa	35
1.3 Identidade social de gênero	40
1.4 Identidades sociais de gênero interseccionadas com inglês língua franca.....	43
1.4.1 Pesquisas recentes sobre identidades de gênero e livro didático de língua inglesa.....	45
Capítulo 2: Metodologia	54
2.1 Pesquisa em Linguística Aplicada	54
2.2 Pesquisa qualitativa e documental	55
2.3 Pesquisa tipo etnográfica	56
2.4 Instrumentos de geração de dados	56
2.4.1 Diário de Campo.....	56
2.4.2 Formulário	57
2.4.3 Narrativas Autobiográficas.....	57
2.4.4 Entrevista grupo focal	59
2.4.5 Análise do livro didático	60
2.4.6 Questionário	61
2.5 Participantes da pesquisa.....	62
2.5.1 Dados dos/as participantes da pesquisa	63
2.6 Cronograma da geração de dados	63
2.7 Quadro de geração de temas para analisar os dados	64
2.8 Credibilidade da pesquisa.....	64
2.9 Ética em pesquisa.....	67
2.10 Retorno ao local pesquisado.....	68
Capítulo 3: Inglês língua franca, identidade de gênero e livro didático.....	70
3.1 Inglês Língua Franca na visão dos/as docentes	70
3.1.1 O entendimento dos docentes sobre o ILF	70
3.1.2 O trabalho dos/as docentes com o ILF	74
3.1.3 Reflexões sobre o ILF na graduação	78
3.2 Identidades não-nativas no livro didático na visão dos/as docentes.....	82
3.2.1 Análise do livro didático feita somente pela pesquisadora antes da conversa com os/as docentes	83
3.2.1.1 Mulheres e homens representadas/os no livro didático 1	83
3.2.1.2 Mulheres e homens representadas/os no livro didático 2	86
3.2.1.3 Mulheres e homens representadas/os no livro didático 3	90
3.3 Pessoas não nativas no LD	94

3.3.1 Pessoas nativas e não nativas e classe social	97
3.3.2 Pessoas nativas e não nativas e raça	99
3.4 A mulher no livro didático	101
3.4.1 Representação da mulher	102
3.4.2 A falta de representação	105
3.4.3 Representação da mulher nativa e não nativa no LD	106
3.4.3.1 A visão da professora	107
3.4.3.2 A visão dos professores	108
Considerações finais.....	110
Referências.....	115
Apêndices.....	135
Anexos.....	146

INTRODUÇÃO

Motivação da pesquisa

O interesse em realizar esta pesquisa aconteceu através do desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso (TCC), no ano de 2015, em Letras Português/Inglês, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob orientação da professora doutora Aparecida de Jesus Ferreira e que foi intitulado: “Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua inglesa sob um viés do Inglês como língua franca”. No qual, foi possível perceber uma lacuna de pesquisas que atrelam os estudos de identidade de gênero e os estudos de inglês língua franca (ILF).

Devido ao número pequeno de estudos com essas temáticas, me interessei em continuar a pesquisar sobre esses temas, por acreditar ser necessária a existência de mais estudos que façam esse entrelaçamento. Naquele momento foi feita somente a análise do livro didático (LD), no entanto, a presente pesquisa além de ser mais ampla, conta também com a participação de docentes e as suas percepções.

Minha participação no grupo de estudos e pesquisas em linguagem e identidades sociais (GEPLIS), durante a graduação em Letras, na UEPG, quando fui aluna de Iniciação Científica (IC), também sob orientação da professora Aparecida de Jesus Ferreira, que é a coordenadora do grupo, foi crucial para começar a (re)pensar sobre a temática da identidade social de gênero, pois desenvolvi pesquisa de IC sobre o assunto e esse foi um dos temas discutidos no grupo, bem como questões de identidade étnico-racial e de sexualidade.

A seguir, trago a minha narrativa profissional, a fim de complementar minha apresentação.

Narrativa profissional

Considerando o fato que minha dissertação contará com as narrativas dos/as docentes participantes, trago abaixo minha própria narrativa

profissional. Ela foi escrita em 2016, quando cursei em modalidade especial a disciplina: “Formação de professores/as de línguas”, ministrada pela professora Aparecida de Jesus Ferreira, no Mestrado em Estudos da Linguagem, na UEPG. Nesse momento, não refleti sobre questões do inglês como língua franca, pois não era o caso, naquele momento, apesar de, na sequência, trazer as narrativas dos/as docentes participantes que refletiram sobre essa questão.

Mas é importante destacar que eu passei a entender melhor as questões do inglês como língua franca, no segundo ano da graduação, com uma professora de Inglês que fez seu mestrado voltado para essa questão também. Depois, no terceiro ano da graduação, um professor de inglês também mencionou sobre língua franca, mas de forma bem rápida. Logo, eu iniciei leituras para fazer meu TCC e nesse momento, passei a compreender mais sobre esse tema e decidi seguir o estudando.

Desde o primeiro ano da minha graduação, passei a estudar sobre análise de livros didáticos de inglês, a partir da iniciação científica. Esse tema me interessou, tendo em vista que o livro didático é um dos materiais mais utilizados nas aulas de línguas estrangeiras e como a área de língua estrangeira sempre me interessou, analisar o material utilizado nessa área seria crucial.

A seguir, minha narrativa, como mencionada anteriormente, escrita em 2016:

“Não tenho nenhum/a professor/a em minha família, então posso dizer que por ela não fui influenciada nessa escolha, mas fui apoiada, quando ainda criança, dentre outras profissões, considerei ser professora.

Como aprendiz de língua estrangeira, aprendi muito durante a graduação, principalmente a oralidade, e também em um breve curso de Inglês que fiz, antes de entrar na universidade. Também aprendi que língua estrangeira, às vezes, pode-se aprender sozinha também, pois envolve uma certa dedicação pessoal.

Meu primeiro modelo de professora é da minha irmã, ela que é quatro anos mais velha do que eu, me ensinou alguns números, me ensinou a escrever meu nome e o nome dela, mesmo antes de eu entrar na pré-escola.

Quando criança, queria ter três profissões: advogada, professora e veterinária, com o tempo, percebendo que precisaria delimitar, optei por ser professora, afinal, eu já dava aula para meus ursos de pelúcia, uma de minhas brincadeiras favoritas. Decidida em ser professora, comecei a cogitar as disciplinas Matemática, Biologia, Pedagogia, então no fim do ensino fundamental, comecei a me interessar pelo Inglês, percebi que tinha uma boa memória, que gravava as palavras, tinha um vocabulário razoavelmente extenso. Foi assim que decidi fazer Letras, o Português me assustou

um pouco, porque eu não gostava muito de gramática, mas prestei o vestibular para a licenciatura dupla.

Durante a graduação, tive boas experiências e oportunidades de colocar toda a teoria em prática. Nos estágios obrigatórios, consegui sentir as reais dificuldades de lecionar no ensino público, especialmente com os aparatos tecnológicos, eles estão disponíveis para uso, mas o acesso a eles é bastante complicado, me parece que ao invés de facilitar o trabalho, acaba por dificultá-lo um pouco mais, tornando-se muitas vezes, um complicador.

No primeiro ano da graduação, tive a oportunidade de lecionar pela primeira vez, porém, não foi Português, nem Inglês, foi através de um projeto que objetivava levar empreendedorismo para jovens. Em uma turma um pouco agitada de último ano do ensino fundamental, me vi como professora, pela primeira vez, eu gostei muito da experiência, penso que consegui cumprir o planejado, de acordo com o que eu havia aprendido no treinamento que fiz no dia anterior. Ao final da manhã, minha garganta estava doendo e eu percebi o quão difícil seria fazer isso todos os dias. Cheguei a me perguntar se estava no curso certo, se de fato eu tinha o perfil necessário, mas ao longo dos quatro anos, eu fui tentando encontrar as respostas, talvez não tenha encontrado todas elas, afinal acho que agora já até mudei as minhas perguntas.

Desde então, a minha prática foi modificando, pois eu aprendi muito mais sobre metodologia e a minha experiência como professora estagiária de Inglês, a qual exerci através de um projeto de extensão, me trouxe muito mais confiança e minha postura em sala melhorou, de forma considerável”.

Escrever a narrativa foi bem importante para que eu pudesse refletir sobre minha trajetória. E revisá-la agora para a escrita da dissertação foi bastante prazeroso, por isso considereei trazer as narrativas dos/as docentes nos dados, acreditando ser uma ótima oportunidade de reflexão sobre a própria prática.

Problemática da pesquisa

Entender as identidades de forma interseccionada é crucial. De acordo com Shields (2008, p. 301), as identidades interseccionadas devem estar à frente de toda análise que envolve gênero. Minha dissertação propõe uma visão interseccionada de identidade de gênero com inglês língua franca, conforme está descrito no capítulo 1.

Ao fazerem um mapeamento de estudos acerca de trabalhos produzidos sobre inglês língua franca, Bordini e Gimenez (2014, p. 29) concluem que ainda existem poucos trabalhos empíricos que versem a respeito desse tema, visto que a maioria dos trabalhos são ensaísticos. A presente dissertação não é

apenas uma reflexão sobre o tema, tendo em vista que contará com a participação de professores/as. Sendo assim, contribui para preencher a lacuna mencionada pelas autoras acima.

A problemática da pesquisa está em entender de que forma professores/as de Inglês de um curso de línguas estrangeiras consideram importante perceber (e se, de fato, percebem) a representação de pessoas não nativas¹ dentro do livro didático que utilizam com os/as alunos/as, e quais as possíveis consequências que a (não) representação dessas pessoas pode trazer para estudantes brasileiros/as, compreendendo se esse fato é um ponto destacado pelos/as professores/as em suas aulas.

Conforme o levantamento acerca de pesquisas sobre Inglês como língua franca (durante o período de 2005 a 2012), as autoras Bordini e Gimenez (2014) afirmam terem encontrado somente dois trabalhos que relacionassem ILF e identidade, sendo eles: 1. “Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação”. (KALVA; FERREIRA, 2011) e 2. “Identidade nacional e língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês”. (KALVA, 2012). Ainda assim, esses trabalhos não focam na questão da identidade de gênero, portanto, diante da escassez com relação ao tema, a presente pesquisa é válida, demonstrando inquietação e sugerindo trabalhos futuros.

Ainda conforme esse importante levantamento realizado pelas autoras Bordini e Gimenez (2014), foi possível encontrar apenas 3 trabalhos que atrelavam ILF e materiais didáticos, sendo eles: SILVA, V. E. S. (2011); SILVA, E. R. (2011); SILVA, J. M. (2012), um número ainda pequeno. Dessa forma, a realização de outro estudo nesse sentido pode ser válido para agregar à literatura.

¹ A nomenclatura “não nativo/a” que utilizo não tem a intenção de subalternizar esse/a falante. Assim como a nomenclatura “nativo/a” não pretende colocá-los/as como “donos/as” da língua. (Conferir crítica feita por Rajagopalan, 2011, p. 49 e 50). Apenas, tem o intuito de nomear as pessoas que nasceram ou não nasceram em países que possuem o Inglês como língua oficial.

Contexto e justificativa da pesquisa

No banco de teses e dissertações da CAPES,² (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), ao buscar o termo “língua franca”, (entre aspas), foram encontrados 44 resultados, ao todo, no período de 2013 a 2018³, na grande área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes.

Abaixo, trago o quadro 1 para melhor visualização:

Quadro 1: Banco teses e dissertações CAPES

Tipo/Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Dissertações	12	7	4	7	0	3	33
Teses	2	3	0	3	3	0	11
Total	14	10	4	10	3	3	44

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>.

Desses 44 trabalhos, apenas 2 deles trazem a palavra “identidade” no título, sendo eles: 1. “Políticas Linguísticas no Ensino de Línguas e a identidade do professor de Língua Estrangeira Inglês”, (PRADO, Silvana Aparecida Carvalho do, 2014 – UEPG, dissertação de mestrado) e 2. “Questionando o falante nativo de Inglês: Representações e Identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação”, (SOUZA, Jefferson Adriano de, 2014 – UEL, tese de doutorado) e nenhum dos 38 trabalhos traz no título a palavra “gênero”.

Ao fazer a mesma pesquisa⁴ na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no site do IBICT⁵ (Instituto Brasileiro de Informação em

² Última atualização feita em 18 de Janeiro de 2019.

³ Escolhi fazer esse recorte no tempo, pois até 2012 já tínhamos os dados de Bordini e Gimenez (2014). Portanto, trago os dados de 2013 em diante.

⁴ Última atualização realizada em 18 de Janeiro de 2019.

⁵ Vale diferenciar as duas fontes: o banco de teses e dissertações da CAPES conta com todas as dissertações e teses brasileiras, pois é o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações, sendo vinculado ao Ministério da Educação (MEC), diferentemente do IBICT que disponibiliza apenas os trabalhos defendidos em instituições que utilizam o sistema BDTD, mas não é o sistema oficial de depósito das teses e dissertações, sendo uma iniciativa do próprio Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para saber mais: <http://www.sorocaba.unesp.br/#!/biblioteca/diferenca-entre-bdtd-e-capes/>.

Ciência e Tecnologia), dentro do mesmo período de tempo (2013 a 2018), podemos encontrar 24 resultados, detalhados no quadro 2:

Quadro 2: IBICT

Tipo/Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Dissertações	7	4	2	3	0	1	17
Teses	2	2	0	4	0	0	8
Total	9	6	2	7	0	1	25

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

Desses 25 trabalhos, apenas 1 deles traz a palavra “identidade” no título, que é a mesma tese que foi acima citada: “Questionando o falante nativo de Inglês: Representações e Identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação”, (SOUZA, Jefferson Adriano de, 2014 – UEL, tese de doutorado), bem como nenhum dos 24 trabalhos encontrados traz no título a palavra “gênero”.

A mesma pesquisa feita no Portal de Periódicos da Capes⁶, encontra 32 resultados em língua portuguesa, de 2013 a 2018, na busca por assunto. Os resultados estão detalhados no quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Portal de periódicos CAPES

Tipo/ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Artigos	5	10	5	2	7	10	39
Recurso textual	0	2	0	0	0	0	2
Livro	0	1	0	0	0	0	1
Total	5	13	5	2	7	10	42

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Desses 42 trabalhos, nenhum deles traz no título a palavra “identidade” e nenhum também traz no título a palavra “gênero”. Diante de todos esses resultados, é possível perceber que ainda há uma lacuna de pesquisa sobre os temas de inglês como língua franca e identidade de gênero, de forma interseccionada.

⁶ Busca realizada em 18 de Janeiro de 2019, na área: Língua e Literatura. É possível encontrar textos em Inglês.

Com isso, a presente pesquisa mostra-se válida e necessária, considerando que quando os/as discentes utilizam um livro didático para aprenderem a língua inglesa, as suas identidades sociais estão interagindo para tal aquisição-aprendizagem da língua adicional. Portanto, as identidades precisam ser consideradas e melhor entendidas nesse contexto, e a identidade social de gênero vista de forma interseccionada é uma dessas identidades.

Ao fazer uma atualização de trabalhos sobre identidade profissional de professores/as de Língua Inglesa, El Kadri (2010a) conclui que ainda existem poucos trabalhos que fazem relação entre identidade e formação inicial de professores/as de língua inglesa. Dessa forma, ela sugere futuros estudos que contemplem alunos/as iniciantes do Curso de Letras, afirmando que pesquisas assim podem colaborar com melhores entendimentos da constituição da identidade desses/as professores/as. Ou ainda, uma pesquisa que possibilitasse maior compreensão dos aspectos que influenciam a identidade profissional de professores/as novatos/as de inglês na sua primeira prática como professor.

Tal lacuna de pesquisa foi mencionada também por Bordini e Gimenez (2014, p. 28), visto que as autoras encontraram apenas um trabalho sobre Inglês como língua franca e professores/as em formação inicial: (“A formação do professor de inglês no contexto do idioma como língua global”, MOTTER; CATAPAN, 2011).

A fim de atualizar os dados de Bordini e Gimenez (2014), buscando no Google Acadêmico⁷ os termos “inglês língua franca” e “formação inicial”, encontra-se 4 resultados (marcados por “desde 2014”). Os trabalhos são:

1. “A Falsa Democracia da Expansão Educacional Pela Lei 11.892/2008: Resultados em Forma de Precarização do Trabalho Docente em um IF do Nordeste Brasileiro” (GUERREIRO, 2015). O estudo, porém, não menciona

⁷ Busca realizada em 03-03-2018, às 19:30, em: https://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2014&q=%22ingl%C3%AAs+l%C3%ADngua+franca%22+%22forma%C3%A7%C3%A3o+inicial%22&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. A busca foi feita em Português, mas é possível encontrar um texto em Inglês, tendo em vista que o resumo e o título desse texto aparece em Português e em Inglês. Realizei a leitura dos resumos desses textos para fazer as afirmações que faço.

muito as questões do Inglês como língua franca, pois volta-se em evidenciar a precarização do ensino da língua inglesa em um Instituto Federal, sem necessariamente, discutir sobre formação inicial.

2. “Crenças de alunos-professores: ensino e aprendizagem de língua inglesa e a prática docente inicial”. (ROSEIRA; CORADIM, 2014). O trabalho não aborda sobre língua franca, mas volta-se para o estudo da formação inicial, afinal, trata-se de uma pesquisa com docentes ainda em formação.

3. “Intelligibility research in Brazil: empirical findings and methodological issues” (GONÇALVES; SILVEIRA, 2015). A pesquisa apresenta questões sobre língua franca, pois tem como foco a inteligibilidade e nesse sentido, traz algumas visões de “língua franca core” (proposta por Jenkins, 2002). Apesar disso, não se volta em discutir a formação inicial.

4. “O que é ser professor? Representações sociais sobre a profissão docente por estudantes não tradicionais em formação em Marília-SP e Estocolmo”. (GUERREIRO, 2016). Esse trabalho, que é uma tese de doutorado, não toca em questões de língua franca, mas volta-se em apresentar visões sobre a profissão docente de discentes/docentes em formação inicial.

Ainda no Google Acadêmico marcando a opção “desde 2017”, o buscador não encontra nenhum resultado. O que mais uma vez demonstra que existem poucos trabalhos que fazem intersecção entre inglês língua franca e formação inicial.

Fazendo a mesma busca no Portal de Periódicos da CAPES⁸, encontra-se apenas 1 trabalho: “Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca” (EL KADRI; GIMENEZ, 2013). O estudo visa apontar a possibilidade do ensino de inglês como língua franca na formação inicial de professores em detrimento do ensino dessa língua como estrangeira. Porém, não contou com a participação de docentes, como ocorrerá na presente dissertação.

Buscando no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁹, percebi que ao realizar a busca com as mesmas palavras, tinha como resultado alguns trabalhos que tratavam de formação inicial de professores/as de outras

⁸ Acesso livre, busca realizada em 03 de Março de 2018, às 19:34

⁹ Busca em 03/03/2018, às 19:39.

disciplinas (física, por exemplo). Nesse caso, fiz a busca com os termos: “inglês língua franca” e “formação inicial de professores de inglês”. Com essa busca, obtive 7 resultados (anos 2014, 2015 e 2016). Sendo 5 dissertações e 2 teses. Contudo, nenhuma delas traz no título “língua franca”, o que pode significar que os trabalhos que estão tratando sobre formação inicial não necessariamente abordam também sobre língua franca e vice-versa.

Os/as participantes de pesquisa da presente dissertação são professores/as de língua inglesa que ainda estão no curso de graduação em Letras. Ou seja, ainda estão em sua formação inicial, e nesse sentido, meu trabalho também consegue preencher a lacuna de pesquisa mencionada por El Kadri (2010a) e por Bordini e Gimenez (2014), pois irá trazer as vozes de docentes em formação e, conforme foi possível observar nas buscas acima, essa ainda é uma lacuna a ser preenchida.

É válido destacar uma pesquisa que abordou sobre identidade do/a professor/a e inglês língua franca: “Identidade nacional e língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês.” (KALVA, 2012), a qual contou com a participação de alunos/as e professor de língua inglesa, fazendo uma intersecção importante entre esses estudos. Contudo, não aborda acerca de identidade de gênero, um elo que será feito em minha dissertação.

Abaixo, destaco os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento do presente trabalho e também as perguntas que serão respondidas no último capítulo.

Objetivos

1. Entender o que os/as professores/as participantes da pesquisa compreendem sobre Inglês como língua franca.
2. Analisar de que maneira eles/as enxergam a representação de pessoas que não são falantes nativas dentro do livro didático que utilizam;
3. Compreender como os/as professores/as entendem as intersecções entre identidades sociais de gênero e falantes de Inglês no livro didático.

Perguntas de pesquisa

1. Qual é a percepção dos/as docentes participantes da pesquisa acerca do inglês como língua franca?
2. Como os/as professores/as participantes da pesquisa percebem as identidades de pessoas não nativas no livro didático de inglês?
3. Como os/as docentes entendem as intersecções entre identidade de gênero e falantes de inglês presentes no livro didático?

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. Sendo o primeiro de referencial teórico, no qual abordo sobre Inglês língua franca (JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2001; CRYSTAL, 2003). Identidade social de gênero (LOURO, 2003, 2008; AUAD, 2003). Identidade de professor/a de língua inglesa (BOHN, 2005; BLOCK, 2007; QUEVEDO-CAMARGO; RAMOS, 2008) e identidades interseccionadas (SHIELDS, 2008; CRENSHAW, 1989, 1994, 2002). Sendo esses pontos os pilares da pesquisa, trazê-los à reflexão é indispensável.

O segundo capítulo trata sobre a metodologia empregada, a qual é fundamentalmente qualitativa e documental com traços etnográficos (FLICK, 2009; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995). Os instrumentos utilizados para gerar os dados são: narrativas, entrevistas de grupo focal (GATTI, 2005; GONDIM, 2003; JESUS; CAVALCANTE, 2012) e análise de livro didático. A metodologia é o norte da pesquisa e por isso, deve ser bem pensada e detalhada.

O terceiro é o capítulo que trago as análises. Primeiramente trago a análise das narrativas escritas pelos/as professores/as, para compreender as questões do ILF. Após, trago a análise dos livros didáticos, feita somente por mim, antes da conversa com os/as docentes, procurando entrelaçar a minha visão com a visão deles/as. Após isso, trago as análises das entrevistas de grupo focal realizadas, para compreender a visão deles/as sobre as pessoas não nativas no livro didático. Na sequência, as considerações sobre a análise

do livro didático que os/as participantes realizaram, para compreender como ocorre a intersecção entre falantes de inglês e identidade de gênero.

Finalmente nas considerações finais trago as respostas das perguntas de pesquisa, apontando os limites do trabalho, as contribuições para a área e sugestões de pesquisas futuras com possíveis encaminhamentos, além de um feedback dos/as participantes sobre a pesquisa.

Capítulo 1 - Referencial teórico: inglês língua franca e identidades

Na parte de referencial teórico, trago definições de pesquisadores/as acerca de Inglês como língua franca e de identidade social de gênero e identidade de professor de língua inglesa, bem como faço reflexões de como essas identidades podem ser entendidas de forma interseccionada. Além disso, aponto pesquisas recentes acerca de identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua inglesa, estabelecendo as possíveis lacunas de pesquisa presentes.

1.1 Inglês língua franca

A seguir, trago definições de autores/as nacionais e internacionais a respeito de Inglês língua franca. Além disso, trago um quadro no qual são especificados alguns termos que estão sendo utilizados pelos/as autores/as que cito nesta seção.

Crystal (2003) afirma que o Inglês é uma língua global porque para qualquer lugar que se vá, é possível ver um anúncio em Inglês, em qualquer cidade estrangeira entende-se o Inglês. Como pontua Mccrum (2010), praticamente não há transações em qualquer cidade do mundo hoje em dia que seja inocente no inglês. Por tornar-se uma língua global, o Inglês passa a não ter mais 'donos'.

De acordo com Crystal (2003), uma língua global pode ser assim reconhecida ao adquirir um papel especial reconhecido em qualquer país. Se o Inglês fosse apenas língua-mãe, ele não ganharia esse status de global. Crystal (2003) afirma ainda que, pelas evidências dos últimos anos a posição do inglês como língua global está se tornando mais forte. Portanto, devido a essa expansão, o inglês não pode ser visto como "pertencido" a uma única nação, tal questionamento também é feito por Seidlhofer (2001, p. 146).

Jenkins (2006a) problematiza o ensino de Inglês que considera apenas o padrão britânico e/ou o norte-americano como correto, pois não se pode ignorar a propagação do uso do inglês como uma língua franca. A autora considera necessário que se diferencie o inglês como língua estrangeira e

como língua franca, pois no primeiro caso, aprende-se a língua para usá-la com falantes nativos, e no segundo caso, ela é aprendida para haver comunicação entre não nativos. Visão semelhante à de Fraga (2014), pois, para a autora, língua franca é uma língua utilizada por pessoas que não têm línguas (sendo elas, maternas ou não) em comum. Pensa da mesma forma Sifakis (2007), pois, para ele, o ILF representa principalmente o inglês que é utilizado na comunicação entre falantes que não são nativos. Compartilhando desse mesmo pensamento, Block (2007) entende língua franca como uma língua acessível para pessoas de outras línguas maternas. Essa posição é adotada por muitos/as autores/as aqui citados/as, conforme pode ser visto na sequência.

Para Seidlhofer (2001), uma língua franca pode ser definida como um sistema linguístico adicional que serve de comunicação entre falantes de línguas maternas diferentes, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala conseguem se comunicar entre si. Porém essa não é a língua materna de nenhum deles, um exemplo seria a comunicação de uma pessoa brasileira com uma pessoa italiana, em inglês.

O uso e a expansão da língua inglesa fazem parte de um mundo globalizado¹⁰ (BORDINI; GIMENEZ, 2014) o que a torna, assim, fazendo parte de um fenômeno sociolinguístico: o Inglês como língua franca, que é o Inglês utilizado por pessoas que não o têm como primeira língua e que também não compartilham da mesma língua materna. Canagarajah (2006) afirma que já se pode admitir a complexidade do Inglês Global e adotar a sua heterogeneidade com múltiplas normas, sem nenhuma estabilidade. Nesse processo os/as falantes podem fazer espaço para seus próprios interesses através dessa pluralização.

A pluralização¹¹ é também um ponto destacado por Ferreira e Kalva (2011). Segundo as autoras, não há apenas uma variedade do inglês, e sim, várias,

¹⁰ Esse é o ponto de vista trazido pelas autoras Bordini e Gimenez (2014), as autoras Assis-Peterson e Cox (2007), por sua vez, acreditam que o inglês faz parte da mundialização. Tendo em vista que, a globalização apresenta um aspecto mais de unicidade e isso não é possível quando se pensa em língua e cultura por exemplo. E também, não parece ser essa a visão defendida dentro do conceito de ILF que acredita muito mais em uma pluralidade.

¹¹ Conforme mencionado na nota acima, quando pensamos na ideia de mundo globalizado, essa ideia de multiplicidade não parece se encaixar.

visto que qualquer língua não é homogênea, é, portanto, plural, e seus falantes/usuários criam essas variedades baseados em cada local onde a língua será falada. E nesse sentido, ILF se enquadra muito mais como um uso da língua, do que como uma variedade dela, devido ao seu caráter dinâmico, enquadrando-se como “comunidade de prática” e não “de fala”, conforme Leal e Martin (2018), pois nessas interações o mais importante é a comunicação.

Diante disso, a língua inglesa passa a ser patrimônio de todos/as, contudo essa é uma concepção que precisa ser trabalhada em ambientes escolares e em outros espaços da sociedade para que o mito de que “o nativo é melhor” possa ser desconstruído. Desconstruindo, assim, o que Leffa (2006, p. 3) chamou de “colonização mental”, que seria a fantasia de que tudo do estrangeiro é melhor. Sendo assim, a similaridade com o nativo é até uma questão de escolha por parte do/a aprendiz, conforme recomenda Cogo (2012), que em seu estudo acredita em um ensino capaz de desenvolver a consciência e a capacidade de escolha dos/as alunos/as, tendo a visão da multiplicidade de “ingleses”.

Essa ideia de multiplicidade e hibridez também é destacada por Silva (2016, p. 57), que em sua dissertação de mestrado afirma que:

A nomenclatura “Língua Franca” foi a primeira a ser utilizada para indicar uma língua de comunicação e foi primordialmente utilizada no século XIX para indicar um pidgin baseado em dialetos do italiano. De maneira geral, o termo língua franca assume uma natureza híbrida da língua a que se refere.

É por isso que, conforme a autora, não se pode esperar que existam estereótipos de ILF, porque não há uma única cultura por trás da língua que permita criar imagens fixas daquela condição da língua, pois há diversas culturas interagindo e se transformando em situações comunicativas. Além disso, a autora ainda destaca que não somente a cultura do ILF é híbrida, como também o próprio ILF resulta do enlace de diferentes variedades do inglês.

As autoras Gimenez e Salles (2010) destacam que o modelo atual de ensino de Inglês já não atende mais às necessidades, pois como uma língua estrangeira, o falante nativo é visto como um ideal a ser seguido, bem como

sua cultura. Contudo, a fala “perfeita” do nativo não é o que importa, o necessário é que haja comunicabilidade e o falante (não nativo) assim, não perca sua identidade nacional. Nesse cenário, é possível afirmar que o inglês perde seu status de língua estrangeira e ganha um status de língua franca¹², por isso, ensiná-lo como uma língua estrangeira já não é mais tão eficaz, justamente porque esse formato de língua estrangeira pode colocar pessoas não-nativas como subalternas (JORDÃO, 2010), em relação às pessoas nativas da língua.

Isso implica em questões de maior interculturalidade, acarretando em uma “esfera de interculturalidade”, conforme expôs Kramsch (1993), essas questões ficam muito mais claras do que em contextos monolíngüísticos, por exemplo, assim como lembraram Gimenez *et al* (2015). Assim, nessas interações há uma maior possibilidade de falantes interagirem com pessoas que possuem culturas reconhecidamente diferentes das suas e nesse sentido, existe um ganho para todos/as os/as envolvidos/as nesse processo.

Definindo melhor esses termos, Jordão (2014a, p. 17) afirma que: “assim, ILF seria uma língua a ser aprendida também por aqueles que usam o inglês como primeira língua”. A autora justifica isso esclarecendo que, na comunicação em ILF, a interação ocorre, na maioria das vezes, com não-nativos, perdendo as normas de uma língua padrão. Nesse sentido, o ILF torna-se uma língua adicional até mesmo para nativos/as, pois é acrescida à primeira língua.

Para definir língua adicional, Block (2007) a entende como segunda língua. Embora ele afirme não usar o termo “segunda língua” para uma língua que está em processo de aprendizado pelo/a falante, preferindo nesse caso, usar o termo “língua alvo”.

Jordão (2014a), por sua vez, após fazer vários levantamentos a respeito dessas nomenclaturas, conclui que faz mais sentido falar em “língua adicional” do que em “segunda língua”. Afinal, é cada vez mais frequente que o/a falante

¹² É importante destacar aqui que não estou defendendo um ensino do ILF, mas sim, compreendendo-o como uma perspectiva. Pois, se pensamos no ILF como ensino, isso pode ser prejudicial, no sentido de que metodologias podem ser criadas e então, acabaria por se assemelhar ao ensino do inglês como língua estrangeira, fixando-se o que não é fixo.

aprenda uma segunda ou terceira língua. Nesse sentido, todas aprendidas depois da primeira são adicionais.

Em sua revisão, a autora pôde constatar que, aqui no Brasil (diferentemente do que ocorre fora do país), tem sido mais comum utilizar o termo “língua adicional” como sinônimo de “segunda língua” do que como sinônimo de “língua estrangeira”.

Já para definir “língua estrangeira”, Jordão (2014a) a considera como uma língua que “não funciona como língua de comunicação nem entre os aprendizes, nem nas comunidades pelas quais eles circulam em seu dia a dia”. Contudo, a pesquisadora questiona ainda como delimitar essas comunidades, visto que, com a avanço da internet, por exemplo, essas barreiras de espaço são quebradas.

A partir do momento em que se quebram essas barreiras, é possível pensar em questões de poder. Para isso, Gimenez e Salles (2010) trazem importantes considerações no que se refere ao poder social que a língua inglesa possui, podendo ser visto como fator de inclusão ou exclusão de posições sociais e no mercado de trabalho. Exemplo disso é o caso da Índia, onde mesmo o inglês sendo usado como segunda língua, poucas pessoas falam esse idioma.

No Brasil acontece o mesmo, pois quem tem acesso à língua inglesa possui mais chances de conseguir um bom emprego. Nesse caso, o inglês é um diferencial (que classes mais baixas não possuem). Dessa forma, podemos perceber que talvez esse desejo do inglês global ainda não tenha alcançado todas as nações e todas as pessoas. Pois, vemos que saber a língua inglesa também pode colocar esse/a falante em posição de prestígio com relação às pessoas que não o falam. E isso, para Silva *et al* (2014) está também relacionado à falta de políticas públicas que deem suporte para docentes e discentes.

Ainda para Gimenez e Salles (2010), ensinar o Inglês dentro de uma perspectiva de língua franca é mais eficaz do que ensiná-lo como língua estrangeira, pois por esse viés (de língua franca) será ensinada a falantes não nativos uma língua com a qual eles irão se comunicar com outros falantes, também não nativos ou até mesmo nativos/as. E conforme mencionado anteriormente, há um ganho social para os/as envolvidos/as nesse processo,

caracterizando o que Rocha e Silva (2011) chamaram de transgressão de fronteiras linguístico-culturais e discursivas, ou seja, uma (re) construção de sentidos da língua em sua complexidade.

O que dá um empoderamento, ou então, um privilégio para quem sabe o inglês conseguir atuar em uma sociedade plural com formas de pensar e de agir diversificadas, isso tudo por meio da língua¹³. Então houve uma construção sócio-histórica na língua inglesa, nesse sentido, pois não há nada a priori na própria língua que a torne “superior”, conforme alertou Haus (2016). E essa construção, para Sousa (2006), atende às ideologias neoliberais que facilmente tornam a educação como mercadoria.

Mas é importante sempre lembrar que as pessoas nativas não se excluem desse processo, uma vez que quando nativos/as conversam com não-nativos/as, eles/as muitas vezes, fazem adequações na fala para que ocorra uma maior inteligibilidade¹⁴. Então, nesse caso, o essencial é a compreensão mútua e não a similaridade com o nativo, para que seja possível perder a ideia de falante nativo/a como o nosso ideal, assim como propôs Kramsch (2009).

Distanciar-se dessa ideia de similaridade com o/a nativo/a condiz com nossa realidade, pois segundo os dados de Anjos e Siqueira (2011) hoje em dia já são quatro não-nativos para cada falante nativo que se utilizam do inglês para comunicar-se com outros/as falantes não nativos, principalmente. Esse fenômeno, para os autores, faz com que a língua inglesa funcione como uma língua de contato que é usada por pessoas que não compartilham da mesma

¹³ Acredito que essa visão de privilégio é uma visão pertinente em nossa sociedade atual, no entanto, não posso deixar de mencionar a crítica feita por Pennycook (2007, p. 104, tradução minha), para ele existem: “histórias intermináveis sobre o inglês, constantemente inserindo o inglês em discursos sobre educação, desenvolvimento e pobreza, produzindo crônicas do inglês como a língua de oportunidade, de igualdade e de acesso. Tais mitos constroem implacavelmente a ilusão do inglês, apresentando o mundo com a visão de que existiria uma língua identificável chamada inglês”. Isso deixa claro que as questões de língua não são tão neutras quanto parecem ser quando tratamos do ILF, ao acreditar que há uma língua que é global e é falado por todas/as.

¹⁴ Smith e Nelson (1985) consideram que inteligibilidade é uma habilidade para reconhecer as palavras, compreendê-las (compreensão) e interpretá-las (interpretabilidade). Apesar de algumas definições, não há muita consonância sobre o significado do termo.

língua materna. Mas claro que, conforme pontuam os autores, tal fato não impede a participação de nativos/as dentro desse processo.

Bordini; Gimenez (2014) definem o inglês língua franca como um uso, surgido para atender, principalmente, às necessidades de falantes não nativos. É uma língua com a qual falantes de línguas maternas diferentes conseguem se comunicar (o inglês pode ou não ser a língua materna de algum desses/as usuários). As autoras afirmam que no inglês língua franca inexiste a preocupação em se adequar às normas do falante nativo, há cooperação, busca por um consenso e apoio mútuo. Pois os falantes podem expressar sua identidade e bagagem cultural e os mal-entendidos são raros, caracterizando-se assim, a inteligibilidade.

Ainda conforme as autoras, há uma escassez de estudos brasileiros a respeito desse tema, por ele ser relativamente novo, ainda que esteja ganhando espaço nos últimos anos em pesquisas desenvolvidas em universidades brasileiras, sendo a maioria desses trabalhos ainda ensaísticos, com uma minoria de estudos empíricos. Segundo as autoras, há poucos trabalhos que investigam as características dos/as falantes, o que, para elas, se configura em uma lacuna de pesquisa.

Ao fazer essa exposição de estudos sobre Inglês língua franca, é possível perceber que esses trabalhos não trazem reflexões acerca de identidades, conforme é revelado no trabalho de Bordini e Gimenez (2014). Nesse sentido, reitero a necessidade e importância do presente trabalho.

É importante pensar também, acerca das nomenclaturas utilizadas pelos/as autores/as que estudam o tema de inglês língua franca. Nesse sentido, Jordão (2014a) fez um importante estudo acerca das nomenclaturas, tais como: Inglês internacional, Inglês língua franca, Inglês língua estrangeira, Inglês língua adicional, Inglês língua global, Inglês segunda língua, etc. A autora afirma que, costumeiramente, os termos: “Inglês internacional” e “Inglês língua franca” coincidem bastante em seus significados.

A seguir, no quadro 4, trago autores/as que estudam o tema de Inglês língua franca, mostrando quais definições eles/as utilizam, tais quais: língua franca, língua global, língua internacional e língua mundial. Considero por

língua mundial quando os/as autores/as utilizam também a expressão: “world English(es)/language”.

Quadro 4: Definições

Definições/ Autores (as)	ILF	Inglês global	língua	Inglês Internacional	língua	Inglês mundial	língua
Crystal		X					
Jenkins	X						
Seidlhofer	X						
Canagarajah						X	
Rajagopalan						X	
Gimenez	X						
Siqueira	X						
Jordão				X			

Fonte: da autora

A nomenclatura mais utilizada por David Crystal é “língua global/global language”, entendida como sinônimo de “world english”, de acordo com um texto do autor de 1997. A definição “língua internacional” é, para o autor, sinônimo de “língua franca”, segundo ele, essas duas últimas definições surgiram a partir da nomenclatura “global language”, conforme entrevista concedida pelo autor em 2012.

A autora Jennifer Jenkins utiliza muito mais a nomenclatura “língua franca”. No entanto, ela utiliza as outras definições: “world English (es)”, (2009), “international language”, (2000), texto no qual, a autora afirma que o inglês é uma língua internacional por pertencer à todas as pessoas que o falam. Partindo da afirmação de Crystal (2012), de que o termo “língua franca” surgiu das nomenclaturas “world English” e “global language”. Ou seja, é um termo mais recente, Jenkins parece ter feito essa atualização em suas publicações visto que, nos últimos quatro anos, a autora escreveu um número considerável de trabalhos utilizando o termo “língua franca”, (2014, 2015, 2016, 2017).

“Língua Franca” também é a nomenclatura mais utilizada por Seidlhofer, em publicações mais recentes (2015 e 2016). Dessa forma, parece que a autora também faz a “atualização” feita por Jenkins. Seidlhofer fez uso das definições “world englishes”, (2009) e “international language”, (2003), nesse texto, ela afirma que “língua franca”, “global language” e “world language” são praticamente sinônimos.

Canagarajah, por sua vez, possui publicações mais recentes com o termo “world englishes”, (2011 e 2012). Embora seja possível encontrar textos em que o autor já utilizou também outras definições, tais quais: “global english” em 2007 e “língua franca” em 2006.

Da mesma forma, Rajagopalan possui publicações mais recentes com a nomenclatura “world english(es)”, (2010, 2011 e 2012), utilizando-se apenas uma vez da definição: “língua internacional” (2009). Nesse texto, ele afirma que entende “World English” como sinônimo de “língua internacional”. O autor ainda¹⁵ não publicou nenhum trabalho que trouxesse “língua franca” ou “língua global”.

Gimenez, recentemente, tem utilizado o termo “língua franca”, (2016, 2017), mas também já fez uso dos termos “world language” (2001), e “língua global” (2007). Dessa forma, é possível entender que a autora também faz a atualização feita por Jenkins e Seidlhofer. Não há publicações da autora que tragam no título o termo “língua internacional”. No entanto, em seu trabalho intitulado “Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa” (2014), a autora afirma que “inglês internacional” tem sentido muito próximo de “inglês global” ou de “língua franca”.

O autor Sávio Siqueira também utiliza em suas publicações mais recentes a definição “língua franca”, (2014, 2015, 2016). Porém, é possível encontrar ocorrências de outras nomenclaturas: “língua internacional” (2011) e “global language” em 2013.

Jordão possui publicações recentes com o termo “língua internacional” (2011, 2013), no artigo: “ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?” de 2014, no qual a autora esclarece o uso de muitos desses termos, ela cita “world englishes” e “inglês mundial”, mencionando que os insere na sigla “ILF” (inglês língua franca) e os entende como antônimos de “língua estrangeira”, pois caracteriza os primeiros termos como semelhantes em seus usos entre usuários/as de diferentes línguas maternas. E nesse caso, entendo que é possível ou não envolver falantes do inglês como língua primeira.

¹⁵ As afirmações sobre as publicações são feitas a partir de uma busca realizada no currículo lattes dos/as autores/as que possuem tal currículo. Último acesso em 19-06-18.

Nessa dissertação, opto por trazer a nomenclatura “língua franca” no título do trabalho, por ser a definição que mais se aproxima do que eu entendo como uma língua utilizada na comunicação entre pessoas que não compartilham da mesma língua materna (língua inglesa) e podem ou não a ter como língua primeira, que é a visão recentemente adotada por Jenkins (2014), conforme veremos na sequência.

Sintetizando, trago as palavras de Seidlhofer (2004, p. 210, tradução minha):

Qualquer termo que seja escolhido, então, fica óbvio que os usos do inglês internacionalmente não estão somente associados com o Círculo em Expansão, mas também incluem os falantes de inglês como uma língua nativa em todos os seus dialetos (Círculo Interno de Kachru), assim como os falantes dos Novos Ingleses, ou variedades indigenizadas/nativizadas (Círculo Externo/Outer de Kachru). Tudo isto contribui para o fenômeno capturado pelo termo Ingleses Mundiais.¹⁶

Dentro desse entendimento, o Inglês internacional inclui também os falantes nativos (assim como o ILF, ele não “exclui” os nativos) e Inglês Mundial é um fenômeno que engloba os outros dois. Ainda nesse sentido, apontou Pallu (2013, p. 61): “o WE não se trata somente de uma nomenclatura, mas sim um complexo fenômeno linguístico que vem sinalizando os novos tempos em que vivemos, e que tem gerado uma série de crenças, inclusive equivocadas”. Ainda falando sobre o que o WE *não* é, Rajagopalan (2011) afirma que esse fenômeno não possui “donos” e também não se trata de um fenômeno excludente.

Pensando também em como o ILF foi entendido anteriormente e como ele tem sido entendido atualmente, Gimenez *et al* (2015) destacam que o Inglês Língua Franca já foi visto como variedade. Contudo, atualmente, destacam os autores, que essa visão já não é tão defendida. Para eles, a ideia mais propagada é a de que o ILF trata-se de um uso da língua feito por falantes de diversas línguas maternas. Novamente, a autora Gimenez (2015) reitera que o

¹⁶ Whatever terms are chosen, then, it is obvious that the uses of English internationally are not only to be associated with the Expanding Circle but also include speakers of English as a native language in all its dialects (i.e., Kachru's Inner Circle), as well as speakers of New Englishes, or indigenized/nativized varieties (i.e., Kachru's Outer Circle). All these contribute to the phenomenon captured by the term World Englishes.

ILF não se trata de uma variedade, corroborando com Jenkins (2014), que também mencionou que o ILF trata-se de um uso da língua Inglesa. Essa ideia também é compartilhada por Dewey (2014) que enxerga o Inglês como língua franca como um uso.

Conforme referenciados acima, trago agora os círculos¹⁷ propostos por Kachru (1985). De acordo com a divisão do autor, temos três círculos: o primeiro (Inner Circle) é constituído por países onde o Inglês é a língua materna/primeira. O segundo círculo (Outer Circle) é constituído por países que utilizam o Inglês como segunda língua, (o Inglês é uma língua oficial e também existe a língua nativa desse lugar).

Existe ainda um terceiro círculo, (Expanding Circle) do qual fazem parte países que falam o Inglês como língua estrangeira (English as a Foreign Language - EFL). Nos quais, o Inglês não é uma língua oficial, sendo o caso do Brasil, por exemplo. É a partir dessa divisão que faço a análise do livro didático, conforme pode ser observado nos quadros presentes no apêndice de número 5.

Essa teoria dos círculos ajuda a pensar sobre a difusão e a expansão do inglês, mostrando que a língua não é propriedade do/a falante nativo/a. Mas que existem outras variedades e outros usos do inglês, comprovando a sua pluralidade. Imaginando que o livro didático deve também ilustrar essa diversidade, a teoria dos círculos de Kachru é uma boa maneira de auxiliar na busca pela resposta se essa representação de fato ocorre.

Quando pensamos que existem diversos “ingleses” falados no mundo e diversos/as usuários da língua, esse pensamento nos ajuda a não cristalizar o

¹⁷ Considerar o círculo de Kachru (1985) como referência não significa que estou colocando os/as falantes nativos/as no centro do círculo. Apenas o trago por considerá-lo um dos pioneiros no assunto e também por acreditar que essa divisão auxilia no momento de fazer uma análise. Essa válida crítica a respeito dos círculos é levantada por Fernandes (2009, p. 11), em sua dissertação de mestrado. Jordão (2014a) também menciona que há uma crítica dessa centralidade no nativo/a, mas concluiu a utilidade da referência dos círculos. Kirkpatrick (2007), também menciona essa crítica, contudo ele conclui que mesmo nos “países nativos” fala-se muitas variedades do inglês, (como nos outros círculos), então não é possível pensar que esse deve ser o padrão a ser seguido pelos demais círculos. Outra válida crítica à essa centralidade nas pessoas nativas é mencionada por Rajagopalan (2011), quando ele se coloca resistente a dicotomia nativo x não-nativo.

conceito e até mesmo o ensino da língua inglesa. Esse caminho condiz com o percurso que faço nesse trabalho que é o de não essencializar os conceitos nem tampouco, torná-los binários ou dualistas, mas sim de enxergá-los de forma plural.

A seguir, discorro sobre identidade de professor/a de língua inglesa, por considerar ser um tópico importante para a discussão que venho realizando, conforme explicitado na subseção abaixo.

1.2 Identidade de professor de Língua Inglesa

É importante refletir sobre identidade de professor de língua inglesa, pois os sujeitos de pesquisa nessa dissertação são professores/as de língua inglesa, dessa forma, é crucial que o trabalho aborde a respeito dessa identidade que será negociada durante todo o trajeto da pesquisa aqui apresentada. Discorrendo sobre identidade em forma mais ampla, Block (2007, p. 27) acredita que:

o emprego da identidade ocorre na companhia de outras pessoas – tanto face-a-face quanto em um modo mediado eletronicamente – com quem, indivíduos em posições variadas compartilham crenças, motivações, valores, atividades e práticas¹⁸. (BLOCK, 2007, p. 27, tradução minha)

Nesse sentido, a visão do autor assemelha-se com a visão de Woodward (2000), que acredita no caráter relacional das identidades, ou seja, de sua constituição através das relações. Como também citou Bohn (2005), acerca da constituição identitária de professores/as, que está relacionada com seus/suas antigos/as professores/as, com autores/as lidos/as e colegas de profissão. Dessa forma, é possível entender que não nos constituímos sozinhos/as em nenhuma identidade e sim, juntamente com os/as demais participantes da sociedade.

A ideia de que as interações sociais são constituintes da identidade profissional de educador/a, também foi mencionada por Vieira (1999). Na visão

¹⁸ Identity work occurs in the company of others – either face-to-face or in an electronically mediated mode – with whom to varying degrees individuals share beliefs, motives, values, activities and practices.

do autor, a identidade desse profissional é resultante do histórico escolar, das culturas vivenciadas e também de pessoas que se tornaram significativas e causaram algum tipo de influência como, por exemplo, professores/as de alguma determinada época, demonstrando que o caráter da constituição da identidade é social, assim como a atividade humana.

Telles (2004, p. 59) entende identidade profissional como “um conjunto de referências, de marcas existenciais”. Tal entendimento leva em conta traços particulares da experiência pessoal de cada indivíduo, como as suas histórias de vida, as suas memórias e as situações marcantes de suas vidas. Segundo o autor, não há somente uma marca ou traço de vida considerado como a “verdade” do ser professor, pois, ao contrário disso, tal identidade é múltipla e dinâmica, produzida em contextos de situação de aprendizagem (dentro e fora de sala de aula ou da escola).

Percepção semelhante é a trazida por Leffa (2000). O autor afirma que se trata de uma ilusão pensar que o professor pode ser formado na graduação, já que não há tempo ou condições para isso. Ainda na visão dele, a formação de um profissional crítico e reflexivo é resultado de um trabalho de muitos anos, que, normalmente, se inicia quando o/a aluno/a deixa os bancos universitários.

De forma semelhante, Bohn (2005) acredita na existência de diversas vozes que contribuem para a constituição dos traços de identidade do professor de línguas, a saber: as dos/as seus/suas professores/as universitários/as, a dos/as autores/as de textos lidos por eles/as quando eram alunos/as da graduação, a da instituição, a da autoridade governamental, a da sociedade, a dos/as colegas de profissão, a da família e também a dos documentos oficiais, que expressam o significado de educação, de ensino, de aprendizagem, das metodologias e dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula por meio de parâmetros e legislações.

Coracini (2003) no mesmo caminho, destaca que um/a aprendiz ou docente de língua estrangeira passa a carregar novas vozes, sem que perca a identidade da própria língua materna que ele/a já carrega. Prado (2014), assim como Bohn (2005), também enxerga a participação de documentos oficiais na constituição da identidade profissional. Pois, segundo ela: “[...] a construção da identidade do professor se dá entre o que diz o documento e o que ele próprio

pode dizer de si mesmo baseado nas experiências vividas no decorrer da sua prática.”. (PRADO, 2014, p. 43). Com essa reflexão, podemos perceber a postura mais ativa do/a professor/a, fato um pouco diferenciado do que afirmam Quevedo-Camargo e Ramos (2008) na sequência, visto que as autoras mencionam as crises, incertezas, conflitos e inseguranças desses/as profissionais. Isso de acordo com Tomazoni e Lunardi (2011), também se relaciona com o fato de que os/as professores/as acabam, muitas vezes, sendo moldados/as pelas exigências institucionais e sociais.

Quevedo-Camargo e Ramos (2008) analisaram a identidade de professor de inglês no Brasil em uma pesquisa de revisão bibliográfica que se restringiu aos meios digitais. As autoras encontraram um número reduzido de trabalhos na internet, mas concluíram que a identidade profissional do professor de inglês no Brasil atravessa um momento de crise, apresentando-se cheia de incertezas, conflitos e inseguranças. Segundo as autoras, esse fato é devido a uma drástica mudança no cenário educacional no país nos últimos anos, bem como, aos próprios cursos de formação.

Essa sensação contraditória e conflituosa fica bem traduzida nas palavras de Jordão (2014b, p. 32):

(...) assim como os alunos, também os professores de inglês ficam sujeitos a perspectivas contraditórias quanto à função social da língua que ensinam, movendo-se entre uma visão de si como agentes do imperialismo que impingem a seus alunos a língua do dominador, e uma identidade que os promove como educadores que oportunizam a seus alunos o acesso a uma vida melhor.

Desprestígio e desconforto são as posições nas quais professores/as de Inglês muitas vezes se encontram perante os/as falantes nativos/as, de acordo com Fernandes (2006). Mott-Fernandes e Fogaça (2009) chegam a resultado semelhante quando afirmam que discentes de Letras vivem desejos conflitantes. Rossi (2004) também encontra resultados similares de que as identidades de professores/as de inglês (em formação) se mostram inseguras.

Nesse caso, parece haver aqui a “síndrome do impostor”, essa condição é definida por Kauati (2013) como a imaginação de estar aquém do esperado. Ou seja, parece que professores/as não nativos/as de Inglês se sentem menos capazes do que os/as falantes nativos/as da língua. Esse fato, para Rajagopalan (2004) se relaciona com a ideia da supervalorização do inglês,

pois isso faz com que professores/as e alunos/as muitas vezes tentem buscar “um padrão perfeito”. Para o autor, quando o/a docente elege o modelo norte-americano ou britânico como o correto em suas aulas, isso faz com que alunos/as acreditem ser muito difícil de falar a língua e ocorra um bloqueio no processo de aprendizagem. Assim como a pesquisa de Longaray (2005) revelou: diversos movimentos de resistência ao aprender a língua inglesa, ocasionados por um sentimento de inferioridade.

Parece possível pensar na própria formação desses/as profissionais, levando-se em conta a licenciatura dupla da maioria dos cursos de licenciatura em Letras. Celani (2011) em uma entrevista concedida ao professor Claudio Picollo, afirmou que licenciaturas duplas não preparam profissionais nem para a língua estrangeira nem para a língua materna. Para ela, em grande medida, esse formato acaba por ceder aos anseios comerciais, numa falsa ideia de que oferecer duas licenciaturas dará aos/às discentes melhores condições ou maiores oportunidades de trabalho.

E nesse sentido, de acordo com Silva (2011), o próprio governo acaba por desempenhar um papel importante em ajudar a construir a imagem de docentes na sociedade, criando estereótipos. Fato que contribui para que poucos/as jovens que estão saindo do Ensino Médio queiram seguir a carreira docente, conforme apontou a pesquisa de Calvo (2011). Não deixando de citar também, os baixos salários com relação aos demais profissionais que possuem nível superior idêntico, o que para Esteve (1992) torna-se mais um elemento para a crise identitária desses/as profissionais. Além desses aspectos, Veen, Slegers e Ven (2011) também citam elementos como: a escassez de tempo, o excesso de trabalho, a falta de apoio de colegas, da direção e do governo como outros fatores que contribuem nas emoções negativas dos/as docentes.

El Kadri (2010a) realizou um estudo similar ao estudo de Quevedo-Camargo e Ramos (2008). A autora concluiu que há uma forte relação entre conhecimento linguístico e identidade do/a professor/a, configurando o que a autora chama de “ilusão de que ser bom professor é saber bem a língua”. (EL KADRI, 2010, p. 84). Ela defende a ideia de que há outros conhecimentos (tão importantes quanto o linguístico), mas que também merecem atenção no que diz respeito à constituição da identidade do/a professor/a.

Já para Correa (2014), um dos pilares sobre os quais também se constrói a identidade social do/a professor/a (e também a do/a aluno/a) é a linguagem escrita, pois, segundo a autora, ela é um meio de inserção e também de permanência no ambiente profissional, porque se trata “de uma das língua(gens) que permite o ser e estar na sociedade, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo” (CORREA, 2014, p. 23). Nesse aspecto, a autora diferencia-se dos/as autores/as já citados/as, trazendo uma visão distinta acerca da construção identitária de professor/a.

Dessa forma, entendo identidade profissional como uma identidade que se inter-relaciona com diversas outras e que, portanto, deve ser compreendida e analisada levando-se em consideração todas as demais identidades, como algo sempre em construção e portanto não é estável nem unitária, em consonância com o que afirmaram Coldron e Smith (1999).

Assim como Pimenta (1996), também acredito que a identidade de professor/a não é uma identidade tecnicista ou uma atividade burocrática e sim, um exercício de humanização do corpo discente e um processo contínuo do saber-fazer docente, dentro de um contexto flexível, assim como é, ou deveria ser, o contexto escolar. Também não é possível ver a docência como “sacerdócio” (AUDI, 2011), embora precisamos assumir que a prática vai além de questões estritamente profissionais, de forma rígida e inflexível.

Mais recentemente, em sua tese de doutorado, Gandour (2013, p. 16) afirma que:

os trabalhos sobre identidade profissional docente representam uma área de estudos ainda em construção. Estreitando o foco para a construção da identidade de professores de língua inglesa no Brasil, é possível constatar que a produção científica na área ainda é muito pequena, seja em forma de artigos, teses ou dissertações.

Para confirmar isso e também verificar o entrelaçamento com inglês língua franca, realizei uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES¹⁹ com os termos “identidade de professor de língua inglesa” e “inglês língua franca”, encontrando 8 resultados. Sendo: 7 dissertações e 1 tese (que é a referenciada

¹⁹ Busca feita em 01 de Junho de 2017. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>.

acima, GANDOUR, 2013)²⁰, o que demonstra que um trabalho que faça essa intersecção pode contribuir com a área de produção científica.

Pensando em intersecção, a subsecção abaixo traz reflexões sobre identidades interseccionadas.

1.3 Identidades sociais de gênero interseccionadas

Pensar as identidades de forma interseccionada é importante no sentido da argumentação feita por Crenshaw (1989). A autora acredita que qualquer análise que não leva em conta interseccionalidades não parece ser suficiente, pois não compreende todas as subordinações à que uma pessoa pode estar exposta. Um exemplo que Crenshaw traz é de uma mulher negra ser estuprada por um homem branco. Segundo a autora, essa mulher não está só sendo estuprada como uma mulher, de forma ampla, e sim, mais especificamente, como uma mulher negra, sofrendo por uma dupla subordinação.

Shields (2008) possui pensamento semelhante quando afirma que uma categoria de identidade, como por exemplo, a identidade de gênero, tem seu significado como categoria em relação à outra categoria. Ou seja, nossas identidades estão interligadas, correlacionadas, interseccionadas. Ainda conforme a autora, não há uma única identidade que descreva satisfatoriamente como nós agimos em nosso meio social, afinal, não podemos pensar em identidade de forma una.

Para exemplificar de forma concreta como as identidades se interseccionam, a autora cita o exemplo de uma mulher branca lésbica, conforme Shields (2008), essa mulher tem privilégios sobre uma mulher negra, mas tem desvantagens com relação às pessoas que são heterossexuais.

Parent, Deblaere e Moradi (2013), ao fazerem um estudo sobre interseccionalidade de identidades LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), de gênero e raça/etnia, afirmam que gênero é uma categoria que se entrelaça com outras identidades sociais, incluindo: raça, idade, classe social e orientação sexual, dentre outras. Para

²⁰ Contudo, quando lemos a tese, é possível perceber que, na realidade, o trabalho não trata de questões de inglês como língua franca, mas apenas de construção de identidade de professor de língua inglesa, ou seja, não faz o elo que é feito aqui nesta dissertação.

esses autores, a interseccionalidade pode ser trabalhada em diversas áreas do conhecimento.

Segundo a escritora bell hooks (1995), existe um sexismo ocidental, o qual elimina e nega às mulheres a possibilidade de alcançar espaços, supostamente considerados como mais intelectuais, relegando-as à subordinação, o que pode criar vários estereótipos sexistas a respeito dos papéis femininos dentro da sociedade.

Para conceituar a categoria de identidade de gênero, trago as palavras de Auad (2003, p. 142), que compreende que: “este conjunto – gênero – corresponderia aos significados, símbolos e atributos que, construídos histórica e socialmente, caracterizam e diferenciam, opondo o feminino e o masculino”. Em outras palavras, o gênero é construído ao longo do tempo: ele não pode ser definido somente com o nascimento de um sujeito, mas ao longo de toda a sua vida (LOURO, 2008). Para Butler (1988), gênero é uma identidade instável, construída através do tempo e de repetição de atos. Portanto, a construção do gênero é um processo sempre inacabado, não é ato único, e sim, fruto de construções sociais estabelecidas (AUAD, 2003; LOURO, 2008; PEREIRA, 2013; TÍLIO, 2012), as quais ressaltam as diferenças, fabricando, muitas vezes, identidades de homens e mulheres.

Segundo Louro (2003), essas diferenças e desigualdades só podem encontrar justificativas nos arranjos sociais, nas formas de representação e nas condições de acesso aos recursos da sociedade. Afinal, segundo a autora, o debate de gênero deve ser situado no campo do social, pois é nesse espaço em que se constroem as relações entre os sujeitos e, conseqüentemente, em que se constroem, também, os gêneros. Não à toa, conforme lembra a autora:

Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 2003, p. 23).

Ou seja, toda essa construção é social e histórica, bem como, tem caráter plural, transitório e contingente, não podendo ser essencializada ou estabilizada (conforme preveem os estudos estruturalistas, que são mais

objetivos). Sendo assim, assumo a mesma visão de Louro (2003) com uma perspectiva pós-estruturalista das identidades, que nega aspectos totalizantes e essencialistas das identidades sociais.

Block (2007) também assume uma visão pós-estruturalista das identidades e também tem a visão de identidade construída discursivamente. A mesma postura é adotada por Meyer (2008) que se pauta em um conceito de gênero que engloba inúmeras formas de construção social, cultural e linguística. Apontando para a noção de que, ao longo da vida, somos constituídos como homens e mulheres e esse processo não é linear, nem progressivo, tampouco harmônico e, por isso mesmo, nunca se encontra finalizado ou completo.

Ideia já defendida por Britzman (1996) que afirma não existir nenhuma identidade sexual sem construção, sendo essa construção sempre “instável, mutável e volátil”, além de poder ser contraditória e também, não finalizada. E, para Louro (2010), esse processo de construção é plural e permanente.

Louro (2000) ainda argumenta que, quando assumimos esse caráter múltiplo das identidades, sugerimos uma abordagem bastante complexa, pois, segundo a autora, as variadas identidades são, sem exceção, constituídas (e constituintes) por/de relações de poder, não havendo identidades fora do poder. Afinal, todas as identidades o exercitam e também sofrem a sua ação, fazendo então, parte dos jogos políticos, se constituindo no meio deles.

Pensando no caráter múltiplo das identidades e em interseccionalidade, Butler (1990), assim como Shields (2008) e Crenshaw (1989), também afirma a necessidade de estabelecer intersecções entre gênero, raça, classe e demais identidades que são discursivamente construídas. Porém, conforme crítica feita por Piscitelli (2008) a teórica estadunidense Judith Butler só faz, de fato, essa intersecção, posteriormente, na obra “Bodies that matter”, datada de 1993.

Outro autor que defende a interseccionalidade é Block (2007) ele acredita que a identidade de gênero, por exemplo, não pode ser estudada de forma isolada de outras identidades, tais como: raça, nacionalidade e classe, citando apenas algumas. Assim também pensa Santos (2010) pois para ele, é importante evidenciar a forma com a qual o gênero faz intersecção com outros conjuntos da identidade.

Dessa forma, estou entendendo nesse trabalho que as identidades são todas construídas histórica e socialmente. A seguir, trago algumas reflexões sobre identidades de gênero com intersecção com inglês língua franca.

1.4 Identidades sociais de gênero interseccionadas com inglês língua franca

Conforme mencionado anteriormente, Crenshaw (1989) e Shields (2008) acreditam que não é possível entender identidade apenas em um eixo, pois há várias formas de desigualdades que podem ocorrer interativamente. Para melhor explicar intersecção, trago uma metáfora utilizada por Crenshaw (2002, p. 177):

os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias.

Dessa forma, é possível perceber que as identidades não são construídas de forma isolada, e sim, de forma conjunta. Essa ideia é defendida também por Varcacel e Rivera de la Fuente (2014), ao debaterem sobre o feminismo islâmico. As autoras também irão mencionar que gênero é algo construído, juntamente com outras identidades, por isso, acreditam na intersecção. Dessa forma, o trabalho delas também dialoga com o meu, no sentido de que elas também não estão enxergando gênero de forma isolada e descolada de outras identidades. Essa construção do gênero, para as autoras, pode dar-se de diferentes e outras formas das que são enfatizadas no Ocidente, por exemplo.

Conceituando interseccionalidade de forma semelhante à de Crenshaw (2002), Hirata (2014) ainda reitera que essa é uma forma de combater múltiplas

opressões que são imbricadas. Afinal, como afirma Shields (2008), identidades interseccionadas devem estar em primeira linha em qualquer investigação de gênero. Com isso, a investigação pode tornar-se mais completa.

Partindo dessa ideia de intersecção, procuro compreender qual a visão dos/as professores/as participantes nessa pesquisa acerca da presença de pessoas que não são falantes nativas dentro do material didático que é utilizado por eles/as no curso de línguas estrangeiras em que ministram aulas de língua inglesa. Com o intuito de desestabilizar a hegemonia de uma única identidade, proporcionando uma visão menos incompleta, mas sim, uma análise mais complexa sobre as práticas sociais, conforme ensina Melo (2015).

Tal intersecção já foi mencionada por Crenshaw (1994), quando a autora ressalta uma barreira linguística que limita oportunidades para mulheres que não são falantes nativas de inglês, no sentido de limitar o acesso a informações. Esse exemplo é dado pela autora, quando ela cita a presença de mulheres imigrantes. Essa barreira ou essa “falta de competência” de comunicar-se adequadamente é também destacada por Blommaert; Collins e Slembrouck (2005), os autores afirmam que esse fato não deve ser entendido como um problema dos falantes e sim, para os falantes.

Também ao mencionar mulheres imigrantes, as autoras Norton e Pavlenko (2004) destacam que são essas mulheres que, muitas vezes, não têm acesso à educação e podem ser consideradas falantes ilegítimas de inglês (NORTON, 2000). Por isso, é importante sentir-se inserida ou representada dentro de um contexto global, bem como, se faz necessário um trabalho que verse sobre esse tema, que é a minha proposta nessa dissertação.

Norton e Pavlenko (2004) salientam ainda que há muitas pesquisas recentes que indicam um crescente número de jovens mulheres interessadas em aprender inglês, visto que essas mulheres enxergam nesse idioma uma forma de empoderamento e de possibilidades de adentrar o mercado de trabalho, garantindo uma libertação do patriarcado.

Norton (2000) insiste nessa questão da libertação quando afirma que: “mesmo quando tal acesso é concedido, a natureza do trabalho concedido às

mulheres imigrantes fornece poucas oportunidades para interação social”.²¹ (NORTON, p. 13, tradução minha). Isso demonstra a relação existente entre a língua e o poder. Nesse caso, o poder de acesso e interação com a sociedade de maneira mais ampla e profícua, negando às mulheres essa interação e esse acesso.

Afinal, conforme explicitou Crenshaw (2002), há a violação de muitos direitos humanos “quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais de mulheres marginalizadas”. Portanto, um trabalho que leve em consideração essas interseções, pode contribuir para amenizar essa situação, ou dar mais visibilidade para esse problema.

Opto por analisar as identidades de forma interseccionada, por acreditar que elas invariavelmente estão correlacionadas. Na subseção seguinte, faço um mapeamento de estudos produzidos recentemente sobre livro didático e identidade de gênero, destacando o que tem e o que não tem sido abordado nessas pesquisas.

1.4.1 Pesquisas recentes sobre Identidades sociais de gênero e livro didático de língua inglesa

Esse mapeamento de estudos foi realizado buscando no banco de teses e dissertações da CAPES²² os termos: "livro didático de língua inglesa" + "identidade social de gênero". Nessa busca, é possível encontrar 23 resultados. Selecionei a opção “dissertações”, para poder analisar os trabalhos da mesma modalidade que a minha pesquisa.

Trago abaixo no quadro 5, a qual contém as dissertações desenvolvidas recentemente (entre 2013 e 2018) sobre livro didático de inglês e relações de gênero, a fim de observar as lacunas que possivelmente possam ainda ser preenchidas com o desenvolvimento do meu trabalho, ou seja, mostrar quais questões ainda não foram exploradas de forma interseccionada.

²¹ even when such access is granted, the nature of the work available to immigrant women provides few opportunities for social interaction.

²² Última atualização realizada em 18 de Janeiro de 2019, na área de conhecimento: Letras. Para elaborar essa tabela, realizei a leitura dos resumos desses textos.

Quadro 5: dissertações recentes

(continua)

Título, autor/a, ano	Livro didático de língua inglesa e suas tarefas de leitura, Luciane Monteiro Azevedo, 2015.
Objetivos	Investigar as tarefas de leitura apresentadas em livros didáticos de Língua Inglesa e rever conceitos relativos à leitura, observando como ela acontece.
Resultados	Não há ocorrência de técnicas de leitura em todos os níveis de ensino.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	Essa dissertação trata-se de uma análise de livro didático de Inglês acerca de aspectos da leitura. E, portanto, não toca em questões de identidade ou de inglês língua franca.
Título, autor/a, ano	Multiletramentos, diversidade e inclusão no livro didático de língua inglesa Links, Fernanda Gurgel Raposo, 2014.
Objetivos	Desenvolver análise do material didático utilizado na escola pública a partir dos requisitos trazidos pela legislação que rege a educação no Brasil a fim de verificar a adequação do material didático a esses documentos em relação aos temas de multiletramentos, da diversidade e da inclusão
Resultados	As lições do livro em análise reforçam as desigualdades construídas socialmente que a escola deveria combater. As atividades apresentam pouca ou nenhuma relevância para a realidade do aluno e acaba por tornar o aprendizado de língua estrangeira pouco significativo.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação também é uma análise de livro didático. Verifica questões de multiletramento, inclusão e diversidade. Nesse caso, toca em questões de identidade de gênero e de raça, etc. Contudo, não menciona aspectos sobre Inglês língua franca, apesar de concluir que o livro não traz uma visão global da língua.
Título, autor/a, ano	Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico, Helenice Nolasco Queiroz, 2015.
Objetivos	Investigar representações de gênero em uma coleção de livros didáticos de inglês indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2012, destinada ao Ensino Médio.
Resultados	A figura da mulher é associada com maternidade e cuidados domésticos, a figura do homem é associada com tecnologia e profissões de liderança.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação também trata-se de uma análise de livro didático. A análise é a respeito das questões de identidade de gênero, à luz da teoria de letramento crítico, sem incluir questões de inglês como língua franca.
Título, autor/a, ano	O livro didático de língua inglesa: percepções e implicações no exercício da docência, Joilma Barbosa Ferreira, 2014.
Objetivos	Discutir de que forma o professor de Inglês como Língua Estrangeira concebe o livro didático de Língua Inglesa, aprovado pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático/2014, como apoio ao processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, ao longo do triênio 2014/2015/2016.
Resultados	Os docentes encontram-se insatisfeitos por causa da predominância do registro dos textos escritos totalmente em língua estrangeira e pelo fato de algumas imagens do livro didático representarem um mundo idealizado, ou seja, um mundo que não é experimentado pelos alunos.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação trata-se de uma pesquisa feita com professores/as de Inglês, a fim de verificar suas percepções com relação ao livro didático adotado. Porém sem incluir as questões de gênero, nem mencionar aspectos do inglês língua franca, apesar de colocar o Inglês como uma língua global.

Título, autor/a, ano	Competência intercultural: interface no livro didático de língua inglesa do ensino médio, Jacyara Nô dos Santos, 2016.
Objetivos	Verificar se os aspectos culturais presentes no LD de LI para o ensino médio refletem a atual condição desse idioma enquanto uma língua de comunicação internacional.
Resultados	A presença de referências culturais norte-americanas e britânicas ainda são predominantes, apontado para uma necessidade de maior equilíbrio na representação das comunidades que se expressam nesse idioma no LD.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação também trata-se de uma análise de livro didático. Verifica aspectos de cultura a fim de constatar se eles compactuam com o status de língua internacional que o Inglês possui atualmente. A pesquisa não toca em questões de identidade de gênero. Contudo, o trabalho aborda sobre língua franca.
Título, autor/a, ano	O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no programa idiomas sem fronteiras-inglês, Denise Von Der Heyde Lamberts, 2015.
Objetivos	Compreender como o LD é usado pelos professores na prática, que adaptações são realizadas e quais os papéis desempenhados e atribuídos a este material dentro da sala de aula.
Resultados	Os professores adaptam o livro didático com frequência e de forma variada; o livro ocupa um papel central na escolha dos conteúdos e das tarefas mesmo quando o professor adiciona material ao livro; há predominância de conteúdo gramatical; a maior parte do tempo de aula é dedicada à utilização do material.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação trata-se de uma pesquisa que contemplou entrevistas com professores/as e observações de aulas de Inglês, para verificar as formas de uso do material didático pelos/as profissionais. O trabalho não faz considerações acerca de identidade de gênero nem de Inglês língua franca.
Título, autor/a, ano	Diagnóstico do perfil do ensino de inglês nas escolas públicas do ensino médio de catalão: desafios e perspectivas, Sarah Cristina de Oliveira Sebba, 2013.
Objetivos	Diagnosticar o impacto da (re) introdução do livro didático de Língua Inglesa sobre o ensino desta disciplina no terceiro ano do Ensino Médio nas escolas públicas de Catalão.
Resultados	O ensino de Inglês acontece de forma desvinculada das novas tecnologias e outras linguagens que o livro didático sugere, pois a maioria dos professores demonstrou não estar satisfeitos com os recursos e condições de trabalho a eles oferecidos. Apesar disso a (re) introdução do livro didático foi enaltecida pelos alunos, que mesmo estando inseridos numa realidade digital, reconhecem o valor do mesmo e da importância da Língua Inglesa na sua formação escolar.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação é uma pesquisa que foi realizada com professores/as e alunos/as de Inglês de escola pública, a fim de verificar os seus posicionamentos acerca da utilização do livro didático em contraposição com instrumentos de maior tecnologia. O estudo não abarca questões de identidade de gênero ou questões de inglês língua franca.
Título, autor/a, ano	Inglês para brasileiros: a presença da língua materna e da tradução no upgrade, Marisandra do Nascimento Brito, 2013.
Objetivos	Investigar a presença da Língua Materna e da tradução no livro didático de língua inglesa, Upgrade.
Resultados	A língua materna e a tradução podem ser utilizadas para enriquecer o

	processo de ensino-aprendizagem se for usada moderadamente e de forma adequada, mas também pode atrapalhar o processo se o professor não souber em que situações pode e deve usá-la.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação trata-se de uma pesquisa que investigou aspectos de tradução presentes no livro didático de língua inglesa, sem tocar em questões de identidade de gênero ou em questões de inglês como língua franca, embora considere o status internacional da língua Inglesa.
Título, autor/a, ano	Representações semântico-discursivas de atitude avaliativa de uma professora de inglês da rede pública de ensino acerca dos usos do livro didático em sala de aula, Jaciara Pizzatti Soares, 2013.
Objetivos	Investigar as avaliações presentes nas práticas discursivas de uma professora de Língua Inglesa do ensino médio da rede pública de ensino, com o propósito de categorizar e interpretar suas concepções, materializadas em seu discurso, acerca dos usos do livro didático de Língua Inglesa, de sua sala de aula.
Resultados	Ocorrências de apreciação, indicando que esse subsistema formou a base do mapeamento atitudinal da professora em relação ao livro didático e seus usos. Além disso, à medida que utilizava o livro didático em suas aulas, a professora construiu um perfil atitudinal de apreciação negativa nas interações com seus alunos.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação trata-se de uma pesquisa com uma professora de língua inglesa do ensino médio. O trabalho investigou as concepções da docente com relação ao livro didático que ela utilizava. Não tocando em questões relativas ao inglês língua franca ou questões sobre identidade de gênero.
Título, autor/a, ano	Materiais Curriculares de Língua Inglesa do Centro de Idiomas do Ifac: uma análise das Habilidades para Comunicação, Ana Paula Melo Saraiva Vieira, 2014.
Objetivos	Analisar como as atividades de ensino propostas no Livro Didático de Língua Inglesa Interchange 1 (4ª edição) contemplam as habilidades definidas no Plano Pedagógico do Curso (PPC) do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (CIIFAC).
Resultados	O LD adotado pelo grupo de professores do CIIFAC contempla as habilidades definidas no PPC focando majoritariamente no desenvolvimento da capacidade oral em detrimento à escrita com pressupostos da abordagem comunicativa a partir do incentivo de atividades que visavam também à interação social. Apesar da noção do uso da língua se fazer presente na análise, é importante atentar para o número expressivo de atividades voltadas apenas ao estudo da estrutura linguística.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação trata-se de uma análise documental que objetivou descobrir quais atividades eram propostas no livro didático que condiziam com o Plano Pedagógico de Curso, no qual era utilizado esse livro. A pesquisa não contemplou questões acerca de identidade de gênero ou sobre inglês língua franca.
Título, autor/a, ano	Multimodalidade e oralidade: um estudo das relações texto-imagem em tarefas de produção oral do livro Gold Cae, Fagner Geison Silveira, 2015.
Objetivos	Descrever as relações existentes entre o modo verbal e o modo visual em tarefas de produção oral de um livro didático de língua inglesa como língua estrangeira para aprendizes de nível avançado, cujo objetivo é a preparação para um exame de proficiência no idioma.
Resultados	Nas tarefas escolhidas, foram encontradas relações semelhantes tanto

	no nível de status quanto no nível lógico-semântico. As análises do desempenho dos participantes na execução das tarefas mostraram que embora as tarefas tenham apresentado uma relação de complementaridade entre o modo verbal e o modo visual, o fato é que para aprendizes de nível avançado a presença das imagens não foi tão relevante para a realização das tarefas, uma vez que os participantes conseguiram realizar com êxito as tarefas sem as imagens mais do que com a presença delas.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação também analisou o livro didático de Inglês. Bem como, coletou respostas de aprendizes em nível avançado do idioma, a fim de compreender se as imagens presentes no material auxiliavam os/as estudantes. O trabalho não abordou questões concernentes ao inglês língua franca ou questões sobre identidade de gênero.
Título, autor/a, ano	Propostas de escrita de gêneros do meio digital em livros didáticos de língua inglesa, Karolinne Finamor Couto, 2013.
Objetivos	Investigar se as propostas de escrita de gêneros do meio digital em livros didáticos de língua inglesa têm potencial para contribuir no desenvolvimento de letramentos múltiplos.
Resultados	Os editais e os guias apresentam proximidades em relação aos critérios de avaliação das obras. No entanto, as propostas de produção escrita não possuem potencial suficiente para o desenvolvimento eficaz dos multiletramentos, por disponibilizarem uma quantidade insuficiente de gêneros, sobretudo, por não oferecerem práticas reais de comunicação em suporte digital.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação também analisou livros didáticos de língua inglesa. Buscou verificar as possibilidades de as atividades de escrita propostas propiciarem o desenvolvimento de múltiplos letramentos. O trabalho não abordou sobre questões relativas ao inglês língua franca ou questões acerca de identidade de gênero.
Título, autor/a, ano	O livro de inglês chegou à escola pública: e agora, professor?, Iris Maria de Araujo Fortunato, 2013
Objetivos	Analisar o impacto do uso sistemático do livro didático de língua inglesa em algumas escolas públicas de Salvador (BA).
Resultados	A chegada do livro trouxe mudanças positivas para a educação pública. Porém, as editoras poderiam desenvolver manuais que efetivamente facilitassem e ajudassem os professores a transformarem suas aulas em um ambiente em que o aprendizado significativo acontecesse e o aluno pudesse ser capaz de ter acesso a diversos tipos de informação.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A dissertação trata-se de uma pesquisa de caráter etnográfico, a qual contou com a participação de professores/as de Inglês acerca do impacto desse material na prática dos/as profissionais. O trabalho tocou, de forma relativamente abrangente, em questões do inglês como língua franca, contudo não tratou de questões de identidade social de gênero.
Título, autor/a, ano	Narrativas autobiográficas de mulheres que (con)vivem com o HIV: identidades sociais de gênero, Linete Adma de Oliveira, 2015.
Objetivos	Conhecer as experiências de vida das mulheres participantes da pesquisa antes de conviverem com o HIV; entender o processo de reconstrução da identidade social feminina a partir das experiências vividas na convivência com o HIV e reconhecer as possibilidades futuras e perspectivas reveladas como resignificação de uma identidade social de gênero na convivência com o HIV.
Resultados	Antes do HIV as identidades sociais reveladas das mulheres pesquisadas mostram que elas têm vínculo afetivo com a figura

	masculina e acreditam que os afazeres domésticos e cuidado com o outro são suas incumbências. Atualmente, temem o abandono e têm medo de serem julgadas. Nas narrativas referentes logo após à notificação à soropositividade ao HIV, apontaram as identidades maternal, filial e conjugal sobrepostas à identidade soropositiva ao HIV. Lamentam por não terem tido preocupação com sua saúde sexual antes de (con)viverem com o HIV ou por confiarem ao extremo em seus companheiros.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	Essa dissertação é a única que não envolveu questões de livro didático e de língua inglesa, pois trata-se de uma pesquisa com mulheres que (con) vivem com o HIV, através de suas narrativas. Sendo a identidade social de gênero um dos pilares da pesquisa, o trabalho não toca em questões de inglês língua franca.
Título, autor/a, ano	O Livro Didático de Língua Inglesa: Legitimação do poder/saber. Amisa Dayane Lima de Gois, 2017.
Objetivos	Analisar os discursos em circulação nesse LD, de maneira a compreender a legitimação do saber/poder, perpassada no/pelo LD.
Resultados	O ensino é pautado na gramática normativa, com a consequente legitimação do poder/saber, disciplinarização dos corpos (alunos).
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A pesquisa não se volta em analisar questões de identidade de gênero ou questões do Inglês como Língua Franca.
Título, autor/a, ano	As prescrições para o ensino de Inglês: uma relação entre o livro didático e o planejamento do professor, Monica Lopes. 2017.
Objetivos	Apresentar o plano global das unidades, a macroestrutura e os gêneros textuais adotados nessa unidade; analisar a coerência das atividades do livro em relação ao gênero; identificar as concepções de linguagem subjacentes à unidade do livro e PTDs; verificar o contexto de produção e a macroestrutura dos PTDs; estabelecer uma relação entre os conteúdos da DCELEM, livro Way to go e PTDS; verificar os objetivos das DCELEM, livro Way to go e PTDs.
Resultados	O trabalho do professor é guiado pelas prescrições das Diretrizes Educacionais, pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), como também pela Proposta Pedagógica Curricular (PPC), sobre os quais o professor precisa ter conhecimento até a configuração do PTD. (Plano de Trabalho Docente).
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A pesquisa faz uma análise no LD de Inglês, investigando a proposta de ensino e também contou com a participação de docentes. Entretanto, o trabalho não abordou questões do ILF ou questões de identidade de gênero.
Título, autor/a, ano	O livro didático de Língua Inglesa produzido in-house e o sujeito-aprendiz: uma análise discursiva das representações de aprendiz e possíveis implicações na sua constituição identitária, Ana Carolina Albuquerque de Lima, 2017.
Objetivos	Identificar e analisar as representações de aprendiz, professor, Língua Inglesa e livro didático produzidas e circuladas no material analisado.
Resultados	No LD analisado, há pouca diversidade nos extratos linguísticos e a língua é entendida como instrumento de decodificação, além do material apresentar o reforço de identidades hegemônicas.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A pesquisa, apesar de considerar o inglês como língua internacional, não se volta exclusivamente para esse assunto. Trata de questões identitárias, de forma geral e não especificamente sobre identidade de gênero.
Título, autor/a, ano	Letramento Crítico e vozes de alunas e professora acerca das

	identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no Livro Didático de Língua Inglesa. Michele Padilha Santa Clara 2017.
Objetivos	Analisar como as identidades sociais de gênero com intersecção de classe e de raça são representadas no livro didático de língua inglesa, identificando também a visão da professora e das alunas sobre essas identidades.
Resultados	Apenas 5% das imagens analisadas são de mulheres negras. Além disso, algumas das participantes da pesquisa afirmaram que sofreram racismo e outras, afirmaram que já presenciaram cenas assim.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A pesquisa apresenta uma proposta interseccional de identidade de gênero com identidade de raça em livros didáticos de inglês. Porém, não aborda a temática do Inglês como Língua Franca.
Título, autor/a, ano	Concepções de linguagem e língua em livro didático de língua inglesa e uma proposta de diálogo com a reflexão enunciativa: possíveis deslocamentos para a sala de aula, Raiany Tomazzi, 2017.
Objetivos	Promover a reflexão da teorização de Benveniste para analisar um livro didático de língua inglesa, visando possíveis deslocamentos para a sala de aula.
Resultados	Algumas atividades do livro didático analisado apresentam situações de interlocução que possibilitam a intersubjetividade.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	O trabalho não englobou questões do inglês como língua franca, nem questões de identidade de gênero.
Título, autor/a, ano	Atividades de leitura e seus objetivos em livros didáticos de língua estrangeira – contribuições para o letramento crítico, Camila Ribeiro Pessoa, 2017.
Objetivos	Problematizar e analisar questões de leitura em um Livro Didático de Língua Inglesa e propor a inserção de objetivos (novos) de leitura para um dos textos apresentados pelo livro didático.
Resultados	O material didático apesar de se comprometer a utilizar diversas estratégias metacognitivas para desenvolver o trabalho em leitura não o fazia. Desta forma, resume o trabalho com atividades de pré-leitura a dois elementos: a mera leitura rápida do texto para busca de informações ou a cópia-colagem de frases ou expressões trazidas pelos textos.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A pesquisa não trouxe considerações sobre o Inglês como língua franca e também não englobou questões sobre identidade de gênero, pois pautou em aspectos de leitura dentro do LD.
Título, autor/a, ano	Reflexões sobre a prática docente e o ensino de língua inglesa, Josenildo Farias Neto, 2018
Objetivos	Estabelecer reflexões sobre a prática docente no ensino de língua inglesa no município de Arapiraca/AL, tomando por base atividades gramaticais presentes na primeira unidade do livro “Take Over 3” (2013), em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública.
Resultados	As atividades aplicadas viabilizaram reflexão sobre a prática de ir além dessa reflexão, de sorte que as mesmas levaram a uma ação de mudança com relação à visão restrita de gramática dos professores, bem como outras possibilidades para ministrar aula que topicalizem análise linguística.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	O texto não se volta em analisar questões do ILF. O autor considera que gênero é uma das questões que deve ser levado em consideração nos estudos da LA, mas não faz um entrelace desses tópicos.
Título, autor/a, ano	Análise de imagens no livro didático de inglês como recurso de

	interação em sala de aula, Denise Jorgens, 2018
Objetivos	Mostrar que o professor pode potencializar as atividades presentes no Livro Didático através da Leitura de Imagens a fim de ampliar e até melhorar a interação com seus alunos, visando à formação social dos educandos
Resultados	Através da análise, percebeu-se que o Livro Didático pode ser um instrumento importante na vida do professor para que, a partir dele, sejam elaboradas novas atividades, mais contextualizadas e que proporcionem a participação dos alunos. Uma dessas atividades, é a leitura de imagens.
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	A autora não menciona questões sobre o ILF e no que se refere a gênero, ela menciona vários momentos em que o LD que ela analisou toca nessas questões.
Título, autor/a, ano	O percurso da lagarta: tradição e complexidade no ensino de língua inglesa em escolas de idiomas, Marina Borges Muriana, 2018.
Objetivos	Reflexão a respeito dos contrastes entre uma aula tradicional e uma aula complexa, por meio das essências que emergem do processo de descrição e interpretação de tais aulas.
Resultados	Os contrastes entre os temas advindos dos dois tipos de aulas sugerem que uma proposta complexa, por abarcar também o tradicional, pode ser mais inclusiva, além de promover reflexões pertinentes a questões contemporâneas
Possíveis lacunas (análise da pesquisadora)	O trabalho não menciona questões de ILF nem identidade de gênero, pois se preocupou em entender as diferenças de aulas tradicionais e aulas complexas.

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Organização da autora

Dos trabalhos acima citados, 11 são de análises de livros didáticos, 5 são de entrevistas com docentes e/ou estudantes, 6 trabalhos fazem entrevistas com docentes e/ou estudantes, além de também realizar análise do LD, e 1 trabalho de entrevistas com mulheres portadoras do HIV. É possível perceber que quando os trabalhos tratam de inglês língua franca, não tratam sobre identidade de gênero e vice-versa. Ou seja, as dissertações acima não trazem o inglês língua franca e a identidade de gênero em livros didáticos, de forma interseccionada.

Unir o estudo de inglês como língua franca em livros didáticos foi uma lacuna de pesquisa destacada por Calvo e El Kadri (2011). As autoras chegaram nessa conclusão ao realizarem um mapeamento de estudos sobre Inglês como língua franca entre os anos de 2005 a 2009. Para elas, é relevante perceber se esses materiais problematizam essa questão.

Assim, um trabalho que faça essa intersecção pode ser importante para a área de conhecimento na qual as dissertações acima se encaixam. Além disso, é possível contribuir em pensar as identidades de forma conjunta,

levando em conta as demais identidades das mulheres representadas no livro didático, por exemplo.

E quando um livro didático representa os diversos “íngleses” falados ao redor do mundo, isso pode contribuir em quebrar a ideia de que só as pessoas nativas são as pessoas que falam inglês. O fato de trazer pessoas não nativas também auxilia em aproximar alunos/as não nativos/as da realidade construída dentro daquele material, para não ser apenas mais uma realidade paralela.

Afinal, a não representação ou a sub-representação de mulheres que não são falantes nativas da língua inglesa manda mensagens, podendo significar que não há lugar para essas mulheres nesse mundo global. Com isso, fazer essa junção pode contribuir na reflexão de identidades de uma forma interseccional.

Ainda se faz válido refletir sobre o papel dos/as imigrantes na sociedade atual e dessa forma, é tão importante que haja pesquisas nesse sentido. Pois quando pensamos que, atualmente, mesmo em nosso país, não são todos/as os/as imigrantes que são bem vindos/as. Com exceção daquelas pessoas provenientes de países de língua inglesa como primeira, que nem precisam de visto para estar aqui, os/as imigrantes de países vizinhos não são considerados/as bem vindos/as. A não ser, é claro, que possam ser exploradas/as em altas cargas horárias de trabalho e com um baixíssimo salário para tal.

As pesquisas trazidas na tabela acima serão levadas também para o capítulo 3, a fim de fundamentarem e dialogarem com as análises dos resultados obtidos. No seguinte capítulo, trago a metodologia utilizada para realizar este trabalho, a qual se constituiu de: pesquisa qualitativa e documental e pesquisa do tipo etnográfica. Além disso, menciono os instrumentos que foram utilizados para a geração dos dados analisados que se encontram no capítulo 3.

Capítulo 2 - Metodologia

(...) teachers are natural storytellers.
(Gary Barkhuizen; Phil Benson)

Neste segundo capítulo, descrevo as etapas da metodologia empregada, a fim de alcançar os objetivos traçados e também responder às perguntas de pesquisa que foram propostas na introdução do trabalho. Discorro sobre o tipo de pesquisa na qual minha dissertação se encaixa, além de trazer os instrumentos que foram utilizados para a geração dos dados, que foram: diário de campo, formulário, narrativas autobiográficas, entrevista de grupo focal, análise de livro didático e questionário. Cada instrumento está detalhado na sequência.

2.1 Pesquisa em Linguística Aplicada

Entendendo pesquisa, amplamente, e de forma coadunante com Demo (2003), como um questionamento, sem pretender resultados definitivos, além de entender que o objetivo de uma pesquisa científica deva ser produzir conhecimentos que possam, de alguma forma, trazer benefícios para a sociedade, na medida em que busca entender e solucionar problemas (BALDANI; MOYSÉS, 2012). O presente trabalho encontra-se no campo da Linguística Aplicada. Pennycook (2001), que é um importante autor da área de Linguística Aplicada, aconselha que essa área deva conectar-se com questões de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia, pois é a partir dessas identidades que outras questões podem surgir. Pennycook (2010) ainda mencionou que a Linguística Aplicada é a linguagem usada em questões cotidianas, tais como salas de aula, tribunais, shoppings, etc.

Possuem pensamento semelhante Norton e Toohey (2011), pois para elas, quem se interessa em pesquisar questões de identidade juntamente com o ensino de línguas, devem realizar pesquisas acerca das categorias de gênero, raça, orientação sexual e classe, pois essas questões estão atreladas com o processo de aprendizagem de línguas. Afinal, não é possível desligar-nos de nenhuma de nossas identidades, em nenhum momento, de nenhuma forma. Gimenez (2005) acredita na relevância da LA dentro da formação de professores/as de línguas, tendo em vista que a linguística aplicada se

preocupa com questões sociais e políticas com as quais a linguagem se vincula.

Pensando assim, podemos atingir a pedagogia crítica que Pennycook (2016) comentou em entrevista concedida à Pessoa e à Silvestre. Para ele, não basta apenas perceber o ensino de forma acrítica, mas é necessário ir além, com questões mais críticas e reflexivas. Acredito que meu trabalho contribui nesse sentido, de perceber o ensino da língua inglesa de forma mais crítica e de usar o material didático também mais criticamente.²³ Atualmente, em que a escola como espaço para a criticidade e liberdade está sendo ameaçada, considero importante que possamos tocar nessas questões e que seja possível espalhar essa ideia através de nossos trabalhos.

2.2 Pesquisa Qualitativa e Documental

Por se tratar de uma técnica exploratória e que pode ser complementar de outros métodos de coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a análise documental será importante ao fazer a análise dos livros didáticos juntamente com os/as professores/as. Também terá sua importância, nas análises das autobiografias desses professores/as, pois segundo Lüdke e André (1986), autobiografias são também documentos, de tipo pessoal.

Inserida nesse contexto de formação de professores/as, a presente pesquisa busca interpretar e entender fenômenos, atrelados a esse campo social, fazendo desse trabalho, então, uma pesquisa qualitativa, conforme descrição de Bortoni-Ricardo (2008), pois irei estudar a situação em detalhes. Ferreira, Schimanski e Bourguignon (2012) descrevem a pesquisa qualitativa de forma semelhante, destacando seu aspecto interpretativo.

Essa interpretação acontece no momento de reflexão por parte do/a pesquisador/a (FLICK, 2009), visto que, os dados gerados nessa pesquisa

²³ Isso se relaciona com o que alguns participantes dessa pesquisa me falaram após o término dela, quando me encontravam pelos corredores da universidade. Eles disseram que suas maneiras de enxergar o livro mudaram após participarem da minha pesquisa e que também mudaram algumas práticas em suas aulas. Pois, passaram a também incluir pessoas não nativas dentro desse contexto.

serão analisados e interpretados à luz dos referenciais teóricos trazidos. Portanto, a pesquisa qualitativa irá nortear essa dissertação.

2.3 Pesquisa do Tipo Etnográfica

Para André (1995), uma pesquisa é do tipo etnográfica quando ela utiliza-se de alguns instrumentos da etnografia, tais quais: observação, entrevista e análise documental. Nesse trabalho, utilizo a entrevista (de grupo focal) e também a análise documental (livro didático e autobiografias). Dessa forma, a presente pesquisa se encaixa nesse tipo, além de também manter interação entre pesquisadora e pesquisados/as.

Essa interação é um aspecto importante, ressaltado também por Telles (2002), o que, segundo o autor, é peça chave na qualidade dos resultados de investigação. Por isso, acredito ser uma modalidade importante para desenvolver meu trabalho, afim de garantir melhores resultados e validação dos dados gerados.

2.4 Instrumentos de geração de dados

A seguir, elenco os instrumentos utilizados para gerar os dados da pesquisa, que, por sua vez, encontram-se no terceiro capítulo dessa dissertação. Uso a triangulação de dados, que conforme Ferreira, Schimanski e Bourguignon (2012) é um método misto, pois realiza-se por intermédio de vários procedimentos de coleta, a fim de fornecer maior confiabilidade para os dados.

2.4.1 Diário de Campo

Esse instrumento é bastante útil na pesquisa e deve ser usado para tomar notas de alguns detalhes, tais quais: “narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonação e expressões faciais.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47). Segundo essa autora, mesmo no momento da releitura das notas, é possível incluir outros detalhes que venham à memória e que, porventura, não tenham sido incluídos no momento em que se realizou a pesquisa.

Essa estratégia, segundo Jesus e Cavalcante (2012) auxilia a introduzir o/a pesquisador/a na rotina do local pesquisado, favorecendo o fluir da pesquisa. Dessa forma, acredito na relevância de fazer uso desse instrumento desde o primeiro dia da geração dos dados, garantindo à pesquisa maior confiabilidade e riqueza de detalhes.

Utilizei o diário de campo em todas as vezes que me reuni com os/as participantes, anotando questões que pareciam relevantes e que poderiam complementar os dados em cada encontro.

2.4.2 Formulário

O formulário foi utilizado com o intuito de selecionar os/as docentes que efetivamente participaram da pesquisa. O modelo que foi aplicado está no apêndice número 1. Nessa primeira etapa, participaram 7 dos 8 docentes do projeto, desses 7, 2 são homens e 5 são mulheres. Selecionei para a pesquisa os 2 únicos homens e 2 mulheres²⁴. Pois o intuito era ter o mesmo número de homens e de mulheres participantes.

Para tanto, escolhi uma professora branca e uma professora parda. As demais professoras possuíam tempo de docência muito discrepante, uma delas possuía maior experiência que todas as demais e as outras duas ainda não tinham experiência nesse projeto (iriam iniciar no dia posterior). Dessa forma, elas não teriam muito conhecimento sobre o livro didático, por exemplo, que seria importante para responder as perguntas do grupo focal.

2.4.3 Narrativas Autobiográficas

Clandinin e Connelly, autores fundamentais sobre o tema de narrativas, associam fortemente a pesquisa narrativa com a experiência, para eles, “a pesquisa narrativa é um caminho, acreditamos que o melhor, para pensar sobre a experiência.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 119). Como o intuito dessa coleta de narrativas dos/as professores/as participantes é conhecê-

²⁴ Aqui o critério de seleção foi a raça autodeclarada e o tempo na docência, além do fato de ambas estudarem no período noturno também, assim como os professores. E isso iria favorecer que todos/as conseguissem se reunir nos mesmos horários para participar da pesquisa.

los/as através de suas experiências, acredito que esse instrumento é válido de ser aplicado em um primeiro contato com esses/as profissionais.

As narrativas são importantes também, no sentido de que, para Savelli (2006) analisar narrativas e biografias tem se tornado “uma tendência metodológica no contexto da pesquisa.”. Assim, essa tendência constitui-se numa atividade de apresentação de si para os/as outros/as, dentro de uma organização de pensamentos. Contudo, a autora ainda lembra que se deve ter cautela ao utilizar essa ferramenta, pois, quem escreve, poderá (d)escrever situações que, em certa medida, correspondam ao contexto exigido, afinal, esse produtor é dotado de intenções, crenças e propósitos. Tal situação pode ocorrer pela tentativa do/a contador/a de histórias estabelecer uma conexão com seu público (NORTON; EARLY, 2015) utilizando suas histórias como uma ferramenta para fomentar reflexões.

Para amenizar essa situação, primeiramente, solicitei aos/às professores/as participantes a escrita das narrativas, para não influenciá-los/as em seus textos e também, para conhecê-los/as melhor. Depois disso, foram realizadas as entrevistas de grupo focal (primeiramente só com as professoras, depois só com os professores e por fim, com todos eles/as juntos/as). Após as entrevistas, realizamos a análise do livro didático e finalizei a pesquisa com um questionário como forma de feedback.

A ideia de reflexão também é um ponto levantado por Telles (1999), ao discutir sobre pesquisa narrativa com professores/as de línguas. Segundo o autor, quando professores/as participam de pesquisas assim, eles/as se tornam agentes e autores/as de suas próprias reflexões e, conseqüentemente, suas histórias se tornam método e objeto do estudo. Da mesma forma, de acordo com o autor, os/as professores/as participantes dessa modalidade de pesquisa atuam como agentes e objetos da investigação ao garantirem um espaço para compartilhar seus textos.

Justamente por esse caráter reflexivo que as narrativas trazem, optei por incluí-las em minha dissertação, pois segundo Schön (2000), refletir sobre sua própria ação é um elemento que provoca transformações. Dessa forma, entendo que essa reflexão pode ser importante também para os/as

professores/as participantes da pesquisa, pois eles/as terão um momento reservado para realizarem suas próprias reflexões.

2.4.4 Entrevista Grupo Focal

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista é “um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”, pois pode atuar nos mais diversos temas, tendo a vantagem de captar quase que imediatamente a informação desejada, bem como, possui também a vantagem de coletar informações em detalhes (FERREIRA; SCHIMANSKI; BOURGUIGNON, 2012). Por outro lado, conforme também indicam as autoras, a entrevista requer tempo e preparo do/a pesquisador/a, que deve procurar obter maiores informações a respeito dos/as informantes. Em meu trabalho de dissertação, essas informações podem ser obtidas através das narrativas que serão escritas pelos/as participantes da pesquisa (ver item 2.4.3).

O grupo focal em si é, de acordo com Gondim (2003), uma técnica “intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.”. Porém, o/a entrevistador/a tem um papel e uma abordagem diferenciadas, pois ele/a exerce a função de facilitador/a no processo da discussão, bem como, assume um papel mais diretivo. Visto que, o/a moderador/a pode fazer intervenções (GATTI, 2005), a fim de manter os objetivos do trabalho.

Gatti (2005) afirma ainda que os/as participantes de um grupo focal devem possuir alguns elementos em comum e conhecimentos prévios sobre o tema a ser discutido. Na presente dissertação, os/as participantes são todos/as docentes de inglês de um mesmo centro de línguas. Portanto, compartilham dessas mesmas características.

A técnica de grupo focal, de acordo com Jesus e Cavalcante (2012, p. 161), permite que:

[...] através de planejamento, sejam obtidas informações sobre um tema específico. Esta técnica está fundamentada na tendência que as pessoas têm de formar atitudes e opiniões a partir de sua interação com os outros.

Essa proposta também é defendida por Pérez et. al. (2001), quando destacam que essa situação de coletividade é importante para permitir que os/as docentes distanciem-se de suas práticas e concepções habituais, a fim de analisá-las.

Utilizo dessa metodologia com o intuito de garantir um ambiente de conversa com um pequeno grupo (os apêndices 3 e 4 mostram as informações para a geração dos dados para esse instrumento), favorecendo assim, a fala espontânea, a expressão e a interação entre os/as professores/as participantes, pois, nesse formato, todos/as podem falar e ouvir as opiniões.

Ao todo, realizamos três entrevistas de grupo focal e as entrevistas tiveram gravação de áudio. A primeira foi só com professoras (modelo no apêndice 3). A segunda só com professores (modelo no apêndice 3), e a terceira com todos/as eles/as juntos/as (modelo no apêndice 4). As entrevistas 1 e 2 foram iguais. Para a terceira entrevista, eu apenas mudei a ordem das perguntas, a fim de melhor organizá-las, mas as perguntas foram as mesmas nas 3 entrevistas.

2.4.5 Análise do livro didático

Dentro da análise documental, a análise do livro didático será fundamental para responder as perguntas de pesquisa propostas aqui. Essa análise foi feita primeiramente só por mim e mais tarde, os professores e a professora fizeram a análise (conforme tabelas do apêndice 5). Todos/as ficaram na mesma sala e eu acompanhei esse processo, que teve o objetivo de de construir significados em conjunto com eles/as, pois, nessa dissertação, entendo a participação dos/as professores/as também como agentes da investigação (TELLES, 2002) podendo assim, auxiliar a pesquisadora a interpretar os dados e na tomada de decisões.

Entendendo que:

[...] os livros didáticos e os ensinamentos neles baseados formam o crisol discursivo para a reprodução cotidiana das crenças étnicas preconceituosas e, frequentemente, as práticas discriminatórias nelas baseadas. (VAN DIJK, 2010, p. 150).

Esse ensino pode tanto guiar alunos/as quanto professores/as, visto que ambos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, portanto, é válido também verificar a percepção dos/as professores/as acerca dos discursos presentes no material didático, que é o que será feito nesse trabalho de dissertação. No apêndice 5, é possível verificar os quadros que foram utilizadas para gerar os dados dessa análise do material didático.

A importância de se analisar livros didáticos está em “entender a sua complexidade no interior das salas de aulas” (FERREIRA, 2014, p. 95). Essa mesma necessidade também é enfatizada por Pereira (2007) em sua tese de doutorado; por Pessoa (2009), ao fazer uma análise da percepção de alunos/as da graduação em Letras; também por Tílio (2010), ao analisar livros didáticos que revelaram uma visão de mundo americanizada e europeizada; além de Kalva (2012), em sua dissertação de mestrado que abordou sobre inglês língua franca.

2.4.6 Questionário

O questionário foi aplicado aos/às participantes após a análise do livro didático, a fim de obter um feedback da participação dos/as docentes na pesquisa e entender de que forma a pesquisa contribuiu (se contribuiu) para cada um/a. Além disso, teve o objetivo de perceber o que mudou (se mudou) na visão deles/as sobre a representação de pessoas não nativas nos livros e como isso pode ter impactado na prática profissional deles/as.

De acordo com Ferreira, Schimanski e Bourguignon (2012), o questionário é capaz de agregar sentidos quando é relacionado com outros instrumentos de pesquisa, tais como entrevistas, e/ou observações, como ocorreu aqui nesse trabalho e é por isso que considero relevante realizar um questionário como instrumento final, a fim de coletar um feedback dos/as participantes.

O modelo do questionário encontra-se no apêndice de número 6.

2.5 Participantes da pesquisa

Os/as participantes desta pesquisa de dissertação de mestrado são professores/as de Língua Inglesa de um curso de línguas estrangeiras que ainda estão na graduação em Letras, ou seja, ainda estão em sua formação inicial.

O curso de línguas estrangeiras para a comunidade (o CLEC)²⁵ no qual os/as professores/as lecionam, é oferecido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e os/as alunos/as da graduação em Letras podem ter a oportunidade de assumir turmas depois de passarem por um processo de seleção.

Caracterizando-se como um projeto de extensão, os/as professores/as são acadêmicos/as extensionistas e possuem acompanhamento didático-pedagógico dos/as professores/as coordenadores/as do projeto das respectivas línguas estrangeiras: Espanhol, Francês e Inglês, que por sua vez, são também professores/as da graduação e/ou pós-graduação da instituição.

Devido ao sucesso desse projeto, ele foi institucionalizado em 1998 e nunca foi interrompido. O objetivo do CLEC é oferecer cursos de línguas dentro de um contexto atualizado para a comunidade interna e externa da UEPG, pois qualquer pessoa acima de 17 anos pode ser aluno/a, pagando uma única taxa de 200 reais por um semestre letivo e adquirindo o material utilizado nas aulas. Os/as alunos/as têm 3 horas de aula por semana e as aulas seguem o calendário universitário. Além disso, também é oferecido um certificado com horas complementares para quem conclui cada nível, que corresponde a um semestre, ao todo, são 8 níveis de curso. Para os/as acadêmicos/as de Letras que atuam nesse projeto, o CLEC é uma oportunidade de terem a prática na área ainda durante a graduação²⁶.

²⁵ Faz-se válido mencionar aqui que já lecionei inglês nesse mesmo projeto, quando estava na graduação, no final de 2014 e todo o ano de 2015. Posso afirmar que essa experiência em muito contribuiu para a minha formação como professora, conforme eu mencionei na minha narrativa no início desse trabalho.

²⁶ Maiores informações sobre o CLEC podem ser encontradas em: <https://clec.sites.uepg.br/#informacoes>

Abaixo, trago os dados dos/as professores/as participantes, os quais foram retirados do formulário que foi aplicado para 7 docentes no dia 09 de Março de 2018. Esse formulário me ajudou a selecionar os/as participantes, conforme foi explicado acima.

2.5.1 Dados dos participantes da pesquisa

Quadro 6: Dados dos/as participantes

Pseudônimo	Idade	Ano da graduação ²⁷	Gênero	Tempo de ensino (no projeto)	Raça/cor
Professor 1	27	4 ^o	Masculino	6 meses	Branco
Professor 2	25	4 ^o	Masculino	6 meses	Branco
Professora 1	22	4 ^o	Feminino	1 ano	Parda
Professora 2	20	2 ^o	Feminino	6 meses	Branca

Organização da autora. Fonte: formulário aplicado em 09-03-2018.

2.6 Cronograma da geração de dados

Abaixo, trago o quadro 7, na qual elenco os instrumentos utilizados para a geração dos dados, com as respectivas datas e número de professores/as participantes.

Quadro 7: cronograma da geração de dados

Data	Instrumento	Número de pessoas
09-03-18	Formulário	7
05-04-18	Narrativa	4
19-04-18	Grupo focal com professoras	2
27-04-18	Grupo focal com professores	2
18 -05-18	Grupo focal com professoras e professores, juntamente	4
12 -06-18	Análise do LD	3 ²⁸
20-06-18	Questionário final	3

Organização da autora

²⁷ Optei por trabalhar apenas com graduandos/as porque minha pesquisa buscou focar na formação de professores/as.

²⁸ A professora 2 saiu do projeto e conseqüentemente, saiu da pesquisa também. Por isso, fiz as duas últimas etapas sem a participação dela.

A seguir, trago o quadro com a geração dos temas que foram analisados, destacando os instrumentos de análise utilizados em cada um deles. Apesar de fazer essa separação, eu reconheço que a pesquisa ocorreu de forma entrelaçada, ou seja, todos os instrumentos me auxiliaram a pensar nas respostas de forma conjunta.

2.7 Quadro de geração de temas para analisar os dados

Quadro 8: Geração de temas para analisar os dados

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Temas e categorias de análise dos dados gerados
1. Qual é a percepção dos/as docentes participantes da pesquisa acerca do inglês como língua franca?	Narrativa, grupo focal, diário de campo.	a) Inglês Língua Franca na visão dos/as docentes b) O entendimento dos docentes sobre o ILF c) O trabalho dos/as docentes com o ILF d) O ensino sobre ILF na graduação
2. Como os/as professores/as participantes da pesquisa entendem as identidades de pessoas não nativas no livro didático de inglês?	Grupo focal	a) Identidades não-nativas no livro didático na visão dos/as docentes b) Pessoas não nativas no LD c) Pessoas nativas e não nativas e classe social d) Pessoas nativas e não nativas e raça
3. Como podem ser entendidas as intersecções entre as identidades de gênero e falantes de inglês presentes no livro didático de inglês na visão dos/as docentes?	Grupo focal, análise LD, diário de campo	a) A mulher no livro didático b) Representação da mulher c) A falta de representação d) Representação da mulher nativa e não nativa no LD e) A visão da professora f) A visão dos professores

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

2.8 Credibilidade da pesquisa

Durante os 24 meses de desenvolvimento dessa dissertação, apresentei reflexões iniciais e parciais da pesquisa em eventos, congressos e simpósio. Essas apresentações conferiram mais credibilidade ao meu trabalho, além de proporcionar um maior aprendizado e entendimento da minha própria pesquisa, gerando a ela, de forma profícua, mais consistência.

Elenco abaixo todos os eventos em que recortes parciais da dissertação foram apresentados, por ordem de acontecimento, a saber:

- 15º CONEX – Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). Em Setembro de 2017, com publicação de resumo expandido nos anais do evento. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o título: “INGLÊS LÍNGUA FRANCA E IDENTIDADE SOCIAL DE GÊNERO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA”.
- I SETEDI – Seminário de Teses e Dissertações em andamento do PPGEL (Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem) da UEPG. Em Setembro de 2017. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o título: “A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS/ES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO: ESTUDO INICIAL”.
- XXVI EAIC – Encontro Anual de Iniciação Científica da UEPG. Em outubro de 2017, com publicação de resumo expandido nos anais do evento. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o título: “INGLÊS LÍNGUA FRANCA E IDENTIDADE SOCIAL DE GÊNERO: REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA ONLINE”.
- XXV Semana de Educação da UEPG. Em outubro de 2017. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o título: “IDENTIDADE DE GÊNERO INTERSECCIONADA COM INGLÊS LÍNGUA FRANCA: UMA EXPOSIÇÃO”.
- IX CIEL – Ciclo de Estudos de Linguagem e II CIEL – Congresso Internacional de Estudos de Linguagem (UEPG). Em Outubro de 2017, com publicação de resumo. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o título: “INGLÊS LÍNGUA FRANCA: INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO - REFLEXÕES TEÓRICAS”.
- II Simpósio Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas na UEPG. Em Novembro de 2017, com publicação de resumo expandido nos anais do evento. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o

título: “INGLÊS LÍNGUA FRANCA E IDENTIDADE SOCIAL DE GÊNERO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA”.

- 16º CONEX – Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). Em Junho de 2018, com publicação de resumo expandido nos anais do evento. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o título: “IDENTIDADE DE GÊNERO E INGLÊS LÍNGUA FRANCA EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA”.

- III SeTD (Seminário de Teses e Dissertações em andamento) do Programa de pós graduação em Letras da UFPR (Universidade Federal do Paraná). Em Agosto de 2018. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o título: “A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO”.

- II SETEDI – Seminário de Teses e Dissertações em andamento do PPGE (Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem) da UEPG. Em Setembro de 2018, com publicação de resumo expandido nos anais do evento. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o título: “A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO”.

- XXVII EAIC - Encontro Anual de Iniciação Científica da UEPG. Em outubro de 2018, com publicação de resumo expandido nos anais do evento. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o título: REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS ESTRANGEIRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DE ACORDO COM A VISÃO DE 4 DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA.

- XIII CELSUL - Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Em Novembro de 2018, com publicação de resumo e de trabalho completo nos

anais do evento. A modalidade de apresentação foi comunicação oral, com o título: “A percepção de docentes acerca do inglês como língua franca”.

Além da publicação de 2 artigos em revistas:

- IDENTIDADE SOCIAIS DE GÊNERO: MULHERES NATIVAS E NÃO NATIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS NA VISÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS. TRAVESSIAS, v. 12, p. 36-54, 2018.
- INGLÊS LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO: ALGUMAS REFLEXÕES. REVISTA E-SCRITA: REVISTA DO CURSO DE LETRAS DA UNIABEU, v. 9, p. 141-150, 2018.

A participação no grupo de estudo GEPLIS também contribuiu para dar credibilidade à pesquisa. Pois, ao longo do desenvolvimento do trabalho, compartilhei com as participantes do grupo, os diferentes momentos de escrita e com isso, obtive as percepções e contribuições de cada uma, garantindo também, uma maior qualidade para o trabalho.

2.9 Ética em pesquisa

De acordo com Baldani e Moysés (2012), os/as pesquisadores/as que adotam uma abordagem qualitativa, devem apresentar as suas pesquisas para os/as participantes, incluindo nos estudos apenas aquelas pessoas que concordaram em participar e os resultados da pesquisa não devem constranger ou trazer prejuízos para seus/suas participantes. Todos esses passos foram seguidos na presente pesquisa, além de todos/as os/as professores/as participantes terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ver no Anexo 1.

Celani (2005, p. 110) também alerta sobre a necessidade do TCLE, nas palavras da autora:

é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades.

Como uma segurança para o/a pesquisador/a e os/as pesquisados/as, o termo de consentimento livre e esclarecido é crucial para que a pesquisa tenha mais ética. Reitero que esse procedimento é adotado nessa pesquisa e os/as participantes ficaram cientes dos objetivos do trabalho e das atividades que eles/as foram solicitados/as a fazer. Da mesma forma, foram informados/as de que poderiam desistir a qualquer momento.

2.10 Retorno ao local pesquisado

Como retorno ao local pesquisado, será disponibilizada uma versão digital da dissertação finalizada para cada professor/a participante da pesquisa, diretamente em seus e-mails pessoais. Bem como, foi realizada uma reunião com esses/as professores, mostrando alguns resultados da pesquisa, em forma de workshop, oferecendo horas complementares aos/às participantes. Nessa ocasião, os/as professores/as puderam retirar dúvidas acerca dos temas língua franca e identidades sociais, com base no referencial exposto ao longo do capítulo 1. Visto que, para Celani (2005) é fundamental que os/as participantes não sejam excluídos da etapa final de apresentação dos resultados do trabalho de pesquisa, afinal essa é uma forma de compartilhar o fruto de um esforço em conjunto.

Esse workshop aconteceu dia 23 de Novembro de 2018 e teve duração de 1 hora. Além dos professores/as que participaram da pesquisa, o workshop também foi aberto para todos/as os professores/as de Inglês do CLEC e também para todas as pessoas interessadas no tema. Ao todo, me reuni com 16 pessoas, dentre professores/as do projeto e acadêmicos de licenciaturas em Letras e também em Pedagogia. Ao meu ver, a realização desse workshop também foi uma maneira de apresentar para a comunidade universitária o que estava pesquisando no mestrado, sendo dessa forma, um momento bem importante e positivo de reflexão para mim e para os/as presentes. Afinal, muitos/as deles/as mencionaram que ainda não tinham refletido sobre ILF na graduação, ou então, tiveram reflexões bastante rasas.

Além disso, o questionário aplicado após a análise do livro didático também se caracterizou como um feedback da pesquisa para os/as docentes com relação à própria prática deles/as, pois foi um momento de reflexão e

também de avaliação do meu trabalho com eles/as, no qual os/as professores/as puderam explicitar se participar dessa pesquisa contribuiu de alguma forma em suas práticas docentes atuais e futuras.

Capítulo 3 – ANÁLISES: INGLÊS LÍNGUA FRANCA, IDENTIDADE DE GÊNERO E LIVRO DIDÁTICO

Abaixo, trago as análises das narrativas escritas pelos/as docentes e também alguns extratos das entrevistas de grupo focal, para poder responder à primeira pergunta de pesquisa proposta no início do trabalho.

3.1 Inglês língua franca na visão dos/as docentes

Esta seção traz os resultados das narrativas escritas pelos/as professores/as e, com isso, é possível responder à primeira pergunta de pesquisa: Qual é a percepção dos/as docentes participantes da pesquisa acerca do inglês como língua franca? E também atingir o primeiro objetivo: Entender o que os/as professores/as participantes da pesquisa compreendem sobre Inglês como língua franca. Além de também trazer alguns dados obtidos nas entrevistas de grupo focal a fim de melhor compreender a formação que eles/elas tiveram sobre o assunto e também a forma como eles/as trabalham com a língua inglesa dentro dessa perspectiva. Para responder a pergunta organizei a seção em temas, que são: 3.1.1 O entendimento dos docentes sobre o ILF, 3.1.2, O trabalho dos/as docentes com o ILF e 3.1.3 Reflexão sobre ILF na graduação.

3.1.1 O entendimento dos docentes sobre o ILF

A escrita das narrativas foi o primeiro contato com os/as docentes que efetivamente participaram da pesquisa (selecionados/as dentre os 7 que preencheram o formulário inicial). Os/as 4 participantes realizaram essa etapa no mesmo dia (conferir quadro 7). A fim de responder à primeira pergunta da pesquisa mencionada, trago na sequência alguns extratos das narrativas dos/as docentes, quando eles/as comentam sobre o tópico: “Relate sobre o que você entende por Inglês Língua Franca e como/onde ouviu sobre isso pela primeira vez”.

Extrato 1	<i>Aqui no curso eu tive contato com um conceito que nunca tinha ouvido falar: inglês como língua franca. Para mim, língua franca visa a comunicação entre dois</i>
-----------	---

	<i>indivíduos negociando significados, mesmo que a pronúncia não seja perfeita. (Professor 2, narrativa, 05-04-2018).</i>
Extrato 2	<i>Na graduação não lembro de ter ouvido falar do inglês como língua franca, talvez algum professor possa ter mencionado algo bem por cima. Quando fiz parte do PIBID conversamos um pouco sobre o tema, como sendo algo em comum para todos, ou seja o inglês como segunda língua “obrigatória” para todos. Obrigatória no sentido de o governo ser responsável por esse aprendizado. (Professor 1, narrativa, 05-04-2018).</i>
Extrato 3	<i>O termo língua franca apareceu na minha trajetória durante a produção de um artigo para o PIBID, ao pesquisar artigos sobre World English (de Rajagopalan), então encontrei alguns artigos que falavam sobre o termo, colocando o Inglês como uma língua universal, onde não há uma “variedade padrão” mas sim limites que fazem com que falantes de diversas partes do mundo consigam compreender-se. (Professora 1, narrativa, 05-04-2018).</i>
Extrato 4	<i>A ideia que tenho de Inglês como Língua Franca é como sendo um dos idiomas mais falados e mais importantes no mundo. Infelizmente não tenho uma ideia concreta sobre isso. (Professora 2, narrativa, 05-04-2018).</i>

Como vemos, a única professora que diz não ter ouvido sobre o termo antes é a professora 2. Anteriormente²⁹, após eu entregar as folhas para que eles/as escrevessem a narrativa, ela havia também mencionado que não se recordava de já ter ouvido sobre isso antes. Foi então que eu disse a ela que ela poderia escrever sobre a ideia que ela tinha sobre isso e que se não houvesse essa ideia, ela poderia não relatar sobre essa parte. É importante mencionar aqui que essa professora é a única que está no segundo ano da graduação (os demais estão no quarto ano) e possivelmente por isso ainda não teve discussões sobre esse assunto.

O professor 2 menciona a “pronúncia perfeita”, essa menção me inquietou e eu perguntei para ele, algum tempo depois e de maneira um pouco informal, a quem ele estava atribuindo essa pronúncia perfeita (se estava). A resposta dele foi: “eu acho que, com pronúncia perfeita, eu quis dizer igual ao do falante nativo.” Daí a importância de haver mais reflexões na graduação sobre ILF, pois segundo Porfírio (2018), é mais importante que professores/as em formação, ou qualquer outro falante de Inglês, sintam-se usuários confiantes da língua do que tentem falar Inglês como um/a nativo/a. isso não significa que, a pronúncia dos não nativos é algo sem regras ou simplificado, conforme argumentou Wallace (2002), mas trata-se de uma negociação entre os usuários sobre suas próprias posições na comunidade.

²⁹ Esses dados são frutos das anotações da pesquisadora no diário de campo.

Dois docentes (professora 1 e professor 1) mencionam que tiveram o primeiro contato com o termo língua franca no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que revela a grande importância desse projeto nos cursos de licenciatura. Afinal, trata-se de uma atividade extracurricular que permite aos/às discentes um maior contato com sala de aula, além de também agregar em sua formação, podendo preencher algumas lacunas que a carga horária da grade curricular da graduação não permite. A autora Baladeli (2015) também mencionou a importância do PIBID na formação inicial de professores/as ao analisar narrativas de docentes de Língua Inglesa.

Vale mencionar que o PIBID chegou a ser ameaçado por conta dos cortes na educação pelo governo federal. Contudo, felizmente, voltou a ter novos editais³⁰ publicados e também um novo projeto, aparentemente muito similar, entendido pelo MEC como uma modernização do PIBID, o “Residência Pedagógica” lançou editais. Por ser um projeto ainda novo, resta esperar para saber se a forma de desenvolvimento poderá, de fato, auxiliar professores/as em formação e de forma geral, contribuir com a educação básica de iniciativa pública. Ressalto que na UEPG, em Letras, não houve edital de PIBID por falta de docentes disponíveis para orientar, apenas houve proposta de edital para o residência pedagógica.

Nessa nova reformulação, o PIBID passou a ser destinado para os/as acadêmicos de primeiros e segundos anos das licenciaturas e o Residência Pedagógica passou a se destinar para os/as acadêmicos/as de terceiros e quartos anos dos cursos. Uma preocupação com relação a isso é que essa metodologia poderia interferir no já obrigatório estágio que os/as discentes realizam na metade final da licenciatura, conforme alertaram Ritter e Leite (2018). Para as autoras, se houver essa substituição, poderá ser um problema

³⁰ A nota da CAPES de 1º de Agosto de 2018 voltou a preocupar e ameaçar as bolsas que em tanto auxiliam os/as estudantes em suas formações, conforme vimos acima. Verificar a nota em:

https://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=0746852&codigo_crc=6755A444&hash_download=ef5e65b749e9b6a0c124c56e438345f0d bb86d4b097fccd29f4b4221365642ee971b5a5e507aea925d83d67d1d4d79f08696fa5be30b507 aa19122ff68c396a9&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0. No entanto, dois dias depois, o MEC anunciou que esse corte não seria realizado.

para a lei vigente que garante que os/as estudantes devem realizar o estágio obrigatório nos terceiros e quartos anos.

No que se refere ao entendimento dos/as docentes sobre o ILF, pode-se afirmar que a visão geral que os/as docentes têm sobre Inglês Língua Franca é de um idioma universal, de uma língua muito falada e importante e que pode ser usada na comunicação entre pessoas de diferentes partes do mundo. Essa visão é condizente com o que está sendo mencionado por teóricos/as que estudam o tema, conforme vimos no capítulo 1.

A ideia de propagação e expansão mencionadas pelas professoras 1 e 2 que é o que autores como Bordini e Gimenez (2014), Jenkins (2006a) e Crystal (2003) defendem. E é nesse sentido que Jenkins (2006b) tece considerações sobre a expansão do Inglês. Para ela, existe um consenso entre docentes de língua inglesa a respeito de qual variedade ensinar: não a padrão e sim, demais variedades que são amplamente utilizadas ao redor do mundo. E vemos isso também nas falas dos/as participantes: “não existe variedade padrão” ou “visar a comunicação entre indivíduos”.

Ou ainda a compreensão de que o mais importante na comunicação é a inteligibilidade (conforme expõe o professor 2), que foi algo mencionado por Kramsch (2009), e também tem sido discutido em trabalhos de pós graduação, a exemplo a dissertação de Fernandes (2009), e a tese de Becker (2013). Seidlhofer (2004) também se posiciona favorável à questão do mais importante na comunicação ser a inteligibilidade. Além disso, ela questiona o modelo do falante nativo. Nesse sentido é que parece que o professor 2 tem um “conflito”, pois apesar de ele trazer questões pertinentes sobre “negociação de significados”, ele ainda atribui a “fala perfeita” às pessoas nativas, conforme evidenciado anteriormente.

Por fim, a ideia de uma comunicação entre todos, mencionada pelo professor 1 e que é algo exposto por Seidlhofer (2001) e também por Sifakis (2007). As respostas dos/as participantes corroboram o que Firth (2009) afirmou sobre trabalhos desenvolvidos com o tema de ILF. Para ele, a maioria desses trabalhos demonstram preocupação com a interação, consenso e cooperação. O que parece traduzir-se nas falas dos/as professores/as, quando

eles/as mencionam: “negociação de significados” e “limites para a compreensão”, por exemplo.

Já na pesquisa realizada por Kalva (2012), o professor participante menciona que, para ele, língua franca é uma língua que apenas ganha esse status por uma questão do poder econômico dos países que a tem como língua primeira. O que, realmente, é uma das questões pertinentes com relação ao inglês atualmente. Essa visão, porém, distancia-se do que os/as docentes participantes da presente dissertação expuseram.

3.1.2 O trabalho dos/as docentes com o Inglês como uma língua franca

Abaixo, trago alguns dados das entrevistas de grupo focal, a fim de melhor entender a compreensão dos/as docentes acerca do Inglês Língua Franca e também compreender de que maneira eles/as trabalham com a língua dentro dessa perspectiva.

Ao todo, foram realizadas três entrevistas de grupo focal, as entrevistas tiveram gravação de áudio. A primeira só com professoras (modelo no apêndice 3), a segunda só com professores (modelo no apêndice 3), e a terceira com todos/as eles/as juntos/as (modelo no apêndice 4). As entrevistas 1 e 2 foram iguais. Para a terceira entrevista, eu apenas mudei a ordem das perguntas, a fim de melhor organizá-las, mas as perguntas foram as mesmas nas 3 entrevistas.

Isso aconteceu levando-se em consideração que um dos pilares da presente pesquisa é a identidade de gênero, dessa forma, foi pensado na relevância de haver essa separação. Segundo Krueger e Casey (2000), tal separação pode ser válida, visto que, em algumas situações, é possível que mulheres falem menos que os homens.

Extrato 5	<i>Eu nunca cheguei na sala e falei pra eles assim: “ah, hoje nós vamos falar sobre tal coisa”. Mas eu sempre falo pra eles que o importante é eles conseguirem se comunicar. Então, eu sempre incentivo eles a falarem, eu sempre falo pra eles que tem várias, tipo, jeitos de pronunciar a mesma palavra, às vezes eu até trago exemplos, mostro pra eles, assim, algumas que eu sei assim, tipo, de outras formas que a gente pode pronunciar, eu trago pra eles também. Então... como que eu trabalho é tipo, mostrando pra eles, que não tem problema se o Inglês deles não for, tipo, ai, o sotaque americano, sotaque britânico, ou tipo, qualquer outro sotaque que tenha. Sei lá, da minha perspectiva é o que eu faço, assim. Eu mostro pra eles que isso existe. (...)</i>
-----------	--

	<i>(Professora 1/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).</i>
Extrato 6	<i>Eu trabalho da mesma forma. Até porque o assunto, acho que, na verdade em quase em todas as aulas isso acontece, de eles falarem: “ah, mas qual que é o certo, qual que é o errado?” Todas as aulas tem alguma palavra ou alguma parte ali, alguma pronúncia que eles querem saber mesmo o que que deve ser falado corretamente, o que é falado corretamente ou não. Então eu tento sei lá, que nem a (professora 1) faz, trazer exemplos, falar: “essa palavra aqui pode ser falada da forma A, B ou C, depende. Mas se você tiver em outro país, ele vai falar de tal jeito, mas se tiver em outro país...” Então, tem milhões de formas de falar uma palavra, entende? (...). (Professora 2/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).</i>
Extrato 7	<i>Eu acho que é essa coisa, é duas coisas que eu sempre tô falando pros meus alunos assim, tirar essa tradução, essa coisa de pegar a frase, e traduzir palavra por palavra e eu trouxe ‘n’ expressões pra eles que era tipo: “get up”, sabe, essas coisas assim que se você traduzir um com o outro, não tem, é uma coisa só, né (...) Tanto que uma coisa, das coisas que eu falei pra eles, eu falei: “gente, eu não vou cobrar sotaque no speaking, a não ser nas palavras, nas letras, né? Vocês tem que falar a letra, tentar falar a letra como, o mais próximo do que é, né?” Mas eu não, não cobro sotaque deles, principalmente nível 1 né? Nem tem como cobrar pronúncia e sotaque, não tem como falar: “não, meu Inglês é assim”. Então é uma coisa... Isso eu deixo sempre bem marcado pra eles. Eu falo: “vocês não vão falar o Inglês americano, vocês vão conseguir falar o Inglês com o americano, ou com qualquer outra pessoa, né”. (Professor 1, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i>
Extrato 8	<i>É, eu trabalho dessa forma de tentar fazer o aluno enxergar que existem vários, várias nações que são falantes de língua inglesa, como primeira língua, como língua materna além dos Estados Unidos e da Inglaterra. E também com o Inglês na base pra você se comunicar mesmo, assim, né, pra você se fazer entender. Eu corrijo coisas de pronúncia, mas é quando a pronúncia vai mudar o sentido da palavra. (...) Então assim, esse tipo de pronúncia, de equívoco de pronúncia pode ocorrer em incompreensão né, do interlocutor. Mas eu procuro falar pra eles, acalmar eles... trago áudios de outras pessoas falando Inglês também, mostro sempre nas atividades assim de listenings, eu trago alguns áudios a mais do que o livro assim. E quando também tem as atividades de copiar ritmo e pronúncia também, mesma coisa eu falo pra eles: “ó gente, tá aqui, a gente vai fazer, vocês podem tentar também quem...” Também tem gente que quer, né, ter esse sotaque, e tudo mais, falo: “não, pode ir então, né, vamos lá”. Mas a pessoa que é um pouco mais reprimida, tem um pouco mais de dificuldade, a pessoa entender que ela, né, tem o seu sotaque, tem a sua identidade ali, além da identidade da língua inglesa. (Professor 2, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i>

De acordo com os extratos, vemos que os/as docentes têm uma postura bastante aberta com os/as alunos/as a fim de encorajá-los/as a falar em Inglês, sem cobrar nenhum sotaque e sem ficar corrigindo a pronúncia, ao contrário, mostram que existem diversas formas de falar a mesma palavra. Esse fato também foi observado por Kalva (2012), a autora menciona que o professor que participou de sua pesquisa costuma apenas corrigir a pronúncia quando essa pode comprometer o entendimento, da mesma forma que expôs o professor 2. Isso se relaciona com o que Shoemaker (2011) entende como correto, para ele, o conceito tem a ver com o contexto sócio-cultural no qual a

comunicação ocorre. Ou seja, o que pode ser entendido como correto dentro de uma situação, pode não ser assim entendido em outra situação, em outro contexto, com pessoas diferentes.

Jenkins (2000) já expôs o que deveria ser entendido como erro: apenas o que compromete a comunicação entre os falantes. Essa parece também ser a postura adotada pelos/as docentes participantes da presente pesquisa. No entanto, vale à pena conferir a crítica feita por Rajagopalan (2009), com relação a esse “núcleo mínimo de inteligibilidade” proposto por Jenkins (2000). No sentido de que, para o autor, isso não é tão simples assim, ou mesmo, isso não é tão neutro assim. Ele questiona quem seriam as pessoas legitimadas a definir o que é inteligível ou não³¹, parecendo assim, que ainda defende-se as mesmas categorias fixas de uma perspectiva de língua estrangeira, por exemplo.

Em sua dissertação de mestrado que verificou como acontecia o ensino de pronúncia, Haus (2018) percebeu que essa também era uma postura adotada por um dos professores que participaram em sua pesquisa. A autora acredita que essa perspectiva é condizente com a inteligibilidade dentro do ILF, assim como ocorre com os/as docentes participantes da minha pesquisa.

As atitudes dos/as professores/as em suas aulas parecem contemplar o que prevê o ILF em questão de perspectiva, pois conforme mencionou Dewey (2014), ainda carecemos de exemplos práticos de como trazer a visão do ILF para sala de aula em atividades, por exemplo. El Kadri e Gimenez (2013) também já haviam reconhecido essa necessidade e inclusive elas apontam algumas maneiras de fazer isso em sala, fazendo uso da internet e de vídeos, buscando uma maior conscientização de docentes e discentes sobre um conceito mais amplo e plural da língua inglesa.

Mesmo assim, acredito que é possível perceber indícios dessas práticas nas metodologias dos/as professores/as, pois o professor 2 por exemplo, comenta que, em suas aulas, ele traz áudios de pessoas de outros lugares falando Inglês. Esse exercício parece contemplar o que El Kadri e Gimenez

³¹ Concordo que existe a necessidade de que alguém, em uma conversa, em momento e local específicos, determine o que lhe parece inteligível ou não. Mas não acredito que essa pessoa deva ser apenas a pessoa nativa da língua.

(2013) sugeriram como uma possível alternativa em se trabalhar com a língua de uma perspectiva mais plural. Carazzai e Campos (2018) também são autoras que estão se preocupando em trazer exemplos práticos e autênticos de como evidenciar a língua inglesa como língua franca em sala de aula. Elas também sugerem que vídeos e áudios de falantes de inglês provenientes de diversos países podem contribuir para acarretar uma maior sensibilidade para essas questões das variedades da língua.

Esse comportamento de trazer vídeos e/ou áudios em inglês que tratam sobre assuntos e países variados foi um dado encontrado por Mott-Fernandez e Fogaça (2009) quando entrevistaram alunos/as de Letras a respeito do ensino da língua dentro de uma perspectiva mais internacional. A grande maioria dos discentes acredita que há essa metodologia em suas aulas na graduação. O que parece interessante nesse dado é que por mais que os vídeos e áudios sejam textos autênticos em inglês e que tratem de assuntos e países diversos, normalmente, são estadunidenses ou britânicos. Ou seja, por mais que haja a tentativa de trazer textos autênticos na língua, os/as alunos/as ainda irão ouvir pessoas e sotaques dos países do círculo interno.

É importante mencionar que a maturidade³² dos/as professores/as em conseguirem fazer uso de uma forma mais prática do inglês dentro de uma perspectiva de língua franca também me fez refletir sobre minha prática como professora de inglês. Esse exemplo mencionado por eles/as que é também o que algumas autoras defendem, como vimos, foi um dos aspectos que eu como pesquisadora aprendi com os/as participantes durante nossas trocas.

Além disso, trazer uma visão mais plural da língua e também do mundo é algo sugerido nos PCN's³³ (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) para o ensino da língua inglesa. Apesar disso, para Filho, Volpato e Gil (2016), os documentos oficiais ainda não fazem menção direta ao ILF. Mas pode-se notar

³² Acho válido mencionar também um aspecto da professora 2 que me pareceu bastante maduro com relação à profissão. Ela comentou, em uma de nossas reuniões e eu anotei no diário de campo, que ela havia sido convidada para dar aula de inglês antes mesmo de entrar na graduação mas que não aceitou, pois não se sentia segura, quando “nem mesmo sabia fazer um plano de aula”.

³³ Contudo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017) destinada ao Ensino Médio traz questões concernentes ao Inglês Língua Franca, citando inclusive esse termo. Embora de maneira bem rápida, ganha apenas um parágrafo, mas já é importante para colaborar em pensar de forma intercultural.

que há uma tentativa de trazer essa visão mais global e que também os/as professores/as estão fazendo esse trabalho em suas aulas.

Esse exercício de não corrigir os/as alunos/as o tempo todo, por questões pequenas muitas vezes, é algo defendido por Ferreira e Kalva (2011), para elas, é mais importante trabalhar a competência na negociação e interação com diversos falantes do que buscar uma pronúncia monolítica inexistente.

Na sequência, trago alguns dados para descobrir se o tema de ILF é ou foi discutido nas aulas da graduação desses/as professores/as.

3.1.3 “Não é tratado com a ênfase, eu acho, que a gente esperava”³⁴: Reflexões sobre ILF na graduação.

A fim de entender se os/as docentes tiveram algum tipo de reflexão sobre ILF, ou sobre a representação de pessoas não-nativas no LD durante a graduação, trago abaixo os extratos da entrevista de grupo focal:

Extrato 9	<p><i>Eu lembro de uma professora que a gente teve, que na primeira aula ela, não sei se foi só em uma aula até, que ela fez tipo, uma apresentação exclusivamente sobre isso. Não sei se vocês lembram, acho que foi no primeiro ano. (...) Que daí ela fez uma apresentação e falou de “world English”, ela usava, acho que como “world English”, se não me engano. E daí ela falou bastante sobre aquilo e tal. Mas assim, até então, eu acho que os outros professores não falam. Tipo, nunca chegaram e comentaram assim, é meio que um negócio assim que, como se eles achassem que a gente já sabe, sabe? Que tipo, tem outros países... ninguém nunca comentou nada, tirando essa professora, assim, sabe? Que eu lembro que ela deixou bem enfatizado essa questão assim. E tipo, foi... eu acho que foi ali que eu comecei a refletir também sobre isso, porque até então eu nunca tinha parado pra pensar sobre também. Então tipo, nos outros anos não teve nada assim sabe, tipo, que eu lembro, pelo menos, que, tipo, incitava a gente... (Professora 1 entrevista de grupo focal com professoras e professores/18-05-2018).</i></p>
-----------	---

³⁴ Alguns temas foram intitulados a partir das próprias falas dos/as docentes.

Extrato 10	<i>É, eu também acho que não... Tanto que eu só comecei a pensar nessa questão do estrangeiro sendo representado no livro depois da nossa primeira reunião. De verdade. Até então, eu não pensava... Tanto que na primeira eu nem sabia né, se tinha estrangeiro ou não. Mas então, eu acho que não, na graduação, não. Geralmente quando tem um listening ou alguma coisa que é de alguém de fora, que nem a (professora da graduação), ela trazia bastante coisa do Youtube, né? (...) Mas em nenhum momento ela falava: “ah, esse fulano é não sei da onde”, sabe? Tipo, é uma coisa meio que fica subentendida, ah é um estrangeiro falando Inglês, não influi, sabe? Tanto que eu só comecei a pensar nisso depois da tua pesquisa, mesmo. (Professor 1 entrevista de grupo focal com professoras e professores/18-05-2018).</i>
Extrato 11	<i>Então, a professora que eu tive (...), ela não trazia pra gente, não, essa diferença, assim. Tipo, ela focava só no Britânico e não deixava assim claro assim, tipo, pros alunos que tem essa diferença, ou então dos não nativos. Ela, não sei, ela focava só no Inglês Britânico. E a outra professora (...), ela já, ela sempre deixa assim, que eu tenho aula com ela ainda. Então ela nas aulas, quando alguém pergunta: “como que fala tal coisa?” Ela fala: “ah, é assim ou é assado, mas tem várias formas de dizer, porque várias outras... não nativos vão falar de diferentes formas.” Então, essas duas professoras. E uma terceira professora, também deixou claro essa coisa dos não nativos. Só. (Professora 2 entrevista de grupo focal com professoras e professores/18-05-2018).</i>
Extrato 12	<i>Pois é, vendo pelos anos, né (...). Uma professora deixou bem explícito essa questão do ‘world english’, agora que você falou eu lembrei realmente, que ela, primeira aula foi só sobre isso, né, basicamente. Professora ##### não tanto... acho que depende muito da ideologia da professora, né. Por exemplo, professora ##### também, ela não deixava tão explícito quanto a ##### de fazer uma aula só disso, mas no segundo ano ela falava de vez em quando em relação ao Inglês como língua franca e agora também na matéria de Multiletramentos, ela também deixa isso um pouco claro, porque encaixa ali na matéria, assim. Mais ou menos isso. Já foi tratado na graduação, mas não é tratado com a ênfase, eu acho, que a gente esperava. (Professor 2 entrevista de grupo focal com professoras e professores/18-05-2018).</i>

Como vemos, os/as docentes afirmaram que, de forma geral, refletir sobre ILF não é um hábito em suas aulas na graduação, embora eles/as já tenham tido algumas poucas discussões sobre isso. Kalva (2012) encontrou um resultado parecido ao indagar o professor participante de sua pesquisa se ele já havia tido esse tipo de discussão. No caso, o professor afirma não ter tido até aquele momento nenhuma discussão que englobou identidade, representação ou ILF.

Esse cenário parece ter mudado, pois os/as docentes participantes da minha pesquisa possuem uma boa compreensão a respeito do ILF, conforme os extratos abaixo, retirados das narrativas, confirmam:

<i>(...) Para mim, língua franca visa a comunicação entre dois indivíduos negociando significados, mesmo que a pronúncia não seja perfeita. (Professor 2, narrativa, 05-04-2018).</i>
<i>(...) Quando fiz parte do PIBID conversamos um pouco sobre o tema, como sendo algo em comum para todos, ou seja o inglês como segunda língua “obrigatória” para todos. Obrigatória no sentido de o governo ser responsável por esse aprendizado. (Professor 1, narrativa, 05-04-2018).</i>

O termo língua franca apareceu na minha trajetória durante a produção de um artigo para o PIBID, ao pesquisar artigos sobre World English (de Rajagopalan), então encontrei alguns artigos que falavam sobre o termo, colocando o Inglês como uma língua universal, onde não há uma “variedade padrão” mas sim limites que fazem com que falantes de diversas partes do mundo consigam compreender-se. (Professora 1, narrativa, 05-04-2018)

A ideia que tenho de Inglês como Língua Franca é como sendo um dos idiomas mais falados e mais importantes no mundo. (...) (Professora 2, narrativa, 05-04-2018).

Contudo, como vimos, a professora 1 e o professor 1 mencionam que tiveram contato com esse assunto em projetos extracurriculares, como o PIBID, por exemplo. Entretanto, o fato mencionado pela professora 1, de que uma professora da graduação abriu sua primeira aula falando exclusivamente disso, é bastante importante para disseminar mais essa questão³⁵.

Acredito que em todas as disciplinas de Língua Inglesa (I, II, III e IV), é possível disseminar questões sobre o ILF, pois é a realidade atual de que outros países além dos do Inner Circle falam a língua. Destaco também a disciplina: “Estudos de culturas de países de língua oficial inglesa”, imagino que nessa matéria, seja possível trazer reflexões sobre língua franca e ir além, mostrando que não só os países de língua oficial Inglês é que falam essa língua. Contudo, considero a ementa dessa disciplina bem pertinente, pois ela traz aspectos de outras nações, fora do Círculo interno, tais quais: Nigéria, Índia, Ilhas do Caribe, etc. No entanto, por se tratar de uma disciplinada flexibilizada, pode ser que nem todos/as os alunos/as de Letras venham a cursá-la e até mesmo, pode ser que essa disciplina, em algum momento, possa nem mesmo ser ofertada.

El Kadri (2011), ao realizar um estudo com professoras formadoras de alunos/as de Letras sobre o ILF, percebeu que já existe um avanço no sentido de existir mais espaços para que se reflita sobre ILF nos currículos e ementas e também, uma maior reflexão por parte dessas profissionais sobre o tema. Além disso, existe a possibilidade de os/as docentes elaborarem o próprio material, pois, para algumas das participantes da pesquisa de El Kadri (2011), muitos materiais pecam nesse sentido, sendo que, para elas, essa visão deveria começar pelo próprio livro.

³⁵ As ementas das disciplinas de Língua Inglesa na graduação não fazem menção a aspectos do ILF. É possível conferir as ementas em: <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2018/LicLetrasPortIngles.pdf>.

É importante mencionar que o professor 1, afirma ter passado a refletir sobre a representação de pessoas não nativas dentro do livro didático somente após minha pesquisa (os extratos acima e que trago novamente abaixo, são da entrevista 3, ou seja, eu já havia feito uma entrevista só com professores anteriormente e portanto, ele teve tempo para refletir sobre isso):

(...) Tanto que, eu só comecei a pensar nessa questão do estrangeiro sendo representado no livro depois da nossa primeira reunião. De verdade. Até então, eu não pensava... Tanto que na primeira eu nem sabia né, se tinha estrangeiro ou não. (...) Tanto que eu só comecei a pensar nisso depois da tua pesquisa, mesmo. (Professor 1 entrevista de grupo focal com professoras e professores/18-05-2018).

A professora 1 também mencionou que passou a prestar mais atenção nas pessoas representadas no livro após as nossas reuniões conforme extrato abaixo:

“Eu dei uma prestadinha de atenção agora, porque antes eu nunca tinha parado pra prestar atenção” (Professora 1 entrevista de grupo focal com professoras e professores/18-05-2018).

Considero essas afirmações de forma bastante positiva, pois a partir da minha pequena intervenção, eles passaram a refletir sobre isso. Imagino que se essas questões fossem tratadas de forma menos esporádica na graduação, os impactos poderiam ser ainda bem mais fortes nas práticas desses/as profissionais. Nas considerações finais, trago as reflexões dos/a docentes sobre a pesquisa e esse fato será corroborado³⁶.

Porfírio (2018), ao discutir sobre o ILF na formação inicial de professores/as, argumenta também que dar espaço às reflexões do Inglês como língua franca durante a formação docente pode contribuir no sentido desses/as profissionais se sentirem mais confiantes em falar e ensinar a língua. Pois dentro dessa perspectiva, os/as professores/as não se sentem como pessoas não nativas e que fatalmente irão cometer erros e sim como usuários/as competentes de Inglês.

³⁶ Por outra vez o professor 1 levantou novamente essa questão: estávamos em um projeto de extensão com dois estadunidenses e o professor começou a fazer uma reflexão sobre quem são as pessoas que, atualmente, falam inglês ao redor do mundo. Ele mencionou que a língua é mais falada por pessoas não nativas em comunicação com outras pessoas também não nativas. Nesse momento, mesmo sem explicitar o termo, ele estava falando sobre língua franca.

Pode ser entendível essa lacuna de reflexões na graduação, quando pensamos no que Dewey (2014) apontou sobre a falta de trabalhos e discussões que abordem questões mais práticas do ILF. Para ele, não é suficiente conscientizar professores/as sobre o ILF, mas é necessário também apresentar práticas para que esses/as profissionais incorporem em suas didáticas. Esses dados foram também corroborados por Bordini e Gimenez (2014), quando elas afirmam que há um grande número de trabalhos sobre ILF que são reflexivos/ensaísticos e poucos que são empíricos.

Sintetizando o que foi possível observar para responder a primeira pergunta de pesquisa, posso afirmar que os/as docentes participantes possuem uma boa compreensão do conceito de ILF e que programas de ensino e extensão contribuíram para isso. Pois, existem poucas discussões sobre isso na graduação, embora exista, mas ainda de maneira um pouco tímida. Além disso, os/as professores/as se mostram abertos no que se refere à postura em sala de aula, aceitando os sotaques dos/as alunos/as, sem fazer correções, desde que não prejudiquem o entendimento na hora da fala.

Abaixo, trago as reflexões dos/as professores/as sobre a representação de pessoas não nativas no LD que eles/as utilizam no curso que ministram aula de LI. Da mesma forma, trago a minha análise do livro, feita antes de qualquer contato com os/as participantes.

3.2 Identidades não-nativas no livro didático na visão dos/as docentes

A seguir, antes de trazer a visão dos/as participantes, trago a análise da coleção de livros didáticos que foi realizada apenas por mim, antes de qualquer contato com os/as docentes. Essa análise me ajudou a refletir sobre os objetivos do meu trabalho e me guiou no momento em que os/as professores/as fizeram as mesmas análises desse livro. Essa análise me ajudou a responder à segunda pergunta de pesquisa, que trata sobre a representação de pessoas não nativas³⁷ no livro didático e à terceira, que

³⁷ Minha intenção não é dicotomizar o falante nativo x não nativo, mas me interesse em verificar a representação de pessoas que não nasceram em países que tem o inglês como primeira língua. Acreditando que em possíveis interações na língua inglesa (com outras pessoas não

especificamente, trata sobre a representação da mulher não nativa. Por isso, trouxe antes a minha análise e na sequência, trouxe a análise e as falas dos/as participantes.

3.2.1 Análise do livro didático feita somente pela pesquisadora antes da conversa com os/as docentes.

3.2.1.1 Mulheres e homens representadas/os no livro didático 1

Somente contabilizei as imagens de pessoas em que era possível depreender o país de origem, sendo por meio de textos presentes ou então de pessoas famosas, pois é fácil saber a nacionalidade. As imagens de pessoas que não foi possível saber o país de origem não foram contabilizadas aqui. Foram contabilizadas mais de uma vez as imagens repetidas, considerando que quanto mais vezes aparece a mesma pessoa fazendo atividades iguais ou diferentes – reforça o número de vezes que uma pessoa aparece - e isso tem muito a dizer com relação à representatividade. Destaco, por exemplo, a personagem Jenny, que aparece diversas vezes na coleção dos livros didáticos; essa personagem é branca, estadunidense e é editora de uma revista. Da mesma forma, o personagem Rob, que também aparece muitas vezes, é branco, jornalista e britânico.

A seguir, trago os quadros de análise do livro didático. Começando pelo livro 1 e em todos eles, trago um quadro sobre o gênero e a nacionalidade (os círculos) das pessoas. Após, incluo a raça e por fim, incluo a profissão.

Quadro 9: Gênero e Circles/livro 1

Gênero	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens	54 (45,38%)	0 (0%)	9 (7,56%)	63 (52,94%)
Mulheres	47 (39,499%)	1 (0,84%)	8 (6,72%)	56 (47,06%)
Total	101 (84,87%)	1 (0,84%)	17 (14,289%)	119 (100%)

Fonte: da autora. Livro consultado: American English File 1

nativas ou mesmo nativas), essas pessoas que não nasceram em países do círculo interno, farão uso do inglês dentro de uma perspectiva de língua franca.

De 119 pessoas representadas, 63 são homens e 56 são mulheres. Há uma pequena diferença, porém ainda existe, tendo em vista que mais da metade (quase 53%) são homens. Desses 63 homens, 54 deles nasceram em países que falam o inglês como primeira língua. É importante destacar que a nacionalidade estadunidense é enfatizada entre as mulheres, visto que das 47 mulheres do Inner Circle, 39 delas são dos Estados Unidos. Kalva (2012), já alertou que na versão britânica desse mesmo livro, a nacionalidade britânica era enfatizada. A autora até questiona se o mesmo acontece na versão americana, aqui podemos constatar que sim. Resultados similares também foram encontrados na pesquisa de Araújo e Ferreira (2018). As autoras concluíram que, na coleção de livros analisadas, há uma maior presença de mulheres que são falantes nativas de inglês.

Há apenas 1 pessoa representada no Outer Circle, ou seja, que tenha nascido em países nos quais o Inglês é uma língua oficial, porém não é a única falada no lugar, caso das Ilhas Cayman, local de origem da única pessoa do Outer Circle. Em comparação com as pessoas do Inner Circle, a representação de pessoas nos demais círculos é extremamente pequena. Quando pensamos que apenas 1 pessoa corresponde a menos de 1% de todas as pessoas representadas no livro.

Abaixo, no quadro 10, é possível visualizar a identidade de gênero com intersecção com a identidade de raça das pessoas representadas no LD:

Quadro 10: Gênero e Raça/livro 1

Gênero e Raça	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens brancos	53 (44,54%)	0 (0%)	7 (5,88%)	60 (50,42%)
Mulheres brancas	42 (35,29%)	0 (0%)	8 (6,72%)	50 (42,02%)
Homens negros	1 (0, 84%)	0 (0%)	2 (1,68%)	3 (2,52%)
Mulheres negras	5 (4,20%)	1 (0, 84%)	0 (0%)	6 (5,04%)
Total	101 (84,87%)	1 (0, 84%)	17 (14,289%)	119 (100%)

Fonte: da autora. Livro consultado: American English File 1

Há apenas nove pessoas negras representadas (menos de 8%) e a maioria delas (6 pessoas) está no Inner Circle. Não há, por exemplo, uma mulher negra brasileira representada, visto que não há mulheres negras no círculo EFL (inglês língua estrangeira). A quase inexistente diversidade de pessoas negras também foi um dado encontrado por Dambrós (2016). Em sua dissertação, a autora analisou quatro coleções de livros didáticos de inglês aprovadas pelo PNLD (2012 e 2015) e destinadas ao Ensino Médio, verificando de que forma as identidades sociais de raça e de classe foram construídas dentro desses materiais.

O fato de haver uma maioria de pessoas no Inner Circle também foi um dado encontrado por Kalva (2012), a autora analisou a versão britânica dessa mesma coleção e concluiu também que as identidades mais marcadas são as dos países do Inner Circle. Resultado também similar ao encontrado por Santos e Ribeiro (2017), as autoras afirmam que no livro didático de Ensino Médio que elas analisaram há uma predominância de contextos ligados aos países do Círculo Interno.

Evidentemente, conforme bem lembrou Santos (2016), os países do Inner Circle não devem ser abolidos das representações no livro didático, contudo, deve haver um equilíbrio nessas representações. A autora concluiu isso ao analisar, em sua dissertação, coleções de livros didáticos de inglês visando perceber a representação de comunidades de diferentes partes do mundo.

No quadro 11, na sequência listo apenas as profissões que eram perceptíveis nas imagens. Dessa forma, algumas pessoas foram contabilizadas em suas nacionalidades e raças, porém não em suas profissões, já que essas não foram mencionadas.

Quadro 11: Gênero, raça e classe³⁸/livro 1

Gênero, raça e profissão (classe)	Inner Circle	Outer Circle	EFL
Homens brancos	Atores (19), empresário (1), escritores (3), designer (1), político (1), apresentador (1), jornalista (19), estudante (1), cantores (6), inventor (1),	-	Jogador de futebol (1), jogador de polo aquático (1), professor (1), apresentador (1).
Mulheres brancas	Estudante (1), cantoras (3), modelo (2), atrizes (12), garçonete (1), editora (19), escritora (1), membro da família real (3)	-	Modelo (1), cantora (1), atriz (1), estudante (1), garçonete (1), professora (1).
Homens negros	Cantor (1)	-	Cantor (1), maestro (1).
Mulheres negras	Cantoras (5)	Modelo (1)	-

Fonte: da autora. Livro consultado: American English File 1

Ter pessoas negras representadas que são talentosas em música e cinema, conforme o que vemos, majoritariamente, no quadro acima, pode ser considerado como um estereótipo, conforme apontou Ferreira (2014, p. 99), após levantar os resultados de algumas pesquisas similares. É como se esse fosse o único possível caminho de sucesso que pessoas negras podem seguir.

Além disso, as profissões acima listadas são profissões típicas de pessoas de classe média (alta), essa observação também foi feita por Raposo (2014), em sua dissertação de mestrado, a qual analisou diversidade e inclusão em uma coleção de livros didáticos de Inglês. E esse fato não contribui para contemplar a heterogeneidade social.

A seguir, trago os dados encontrados no livro 2 da mesma coleção.

3.2.1.2 Mulheres e homens representadas/os no livro didático 2

Abaixo, faço a mesma análise proposta no quadro 9, acima, trazendo a quantidade de homens e mulheres representados/as e os círculos do qual fazem parte. Porém a fonte agora é o livro 2 da mesma coleção.

³⁸ Para abordar sobre classe social, eu verifico as profissões dessas pessoas, pois me baseio no que Bourdieu (2004) considera como classe, que seria um conjunto de pessoas que exercem atividades parecidas, sendo, portanto, classificadas num mesmo conjunto. Além da profissão estar relacionada com prestígio social dentro da nossa sociedade.

Quadro 12: Gênero e Circles/livro 2

Gênero	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens	46 (54, 12%)	2 (2,35%)	3 (3,53)	51 (60%)
Mulheres	31 (36,47%)	2 (2,35%)	1 (1,18%)	34 (40%)
Total	77 (90,59%)	4 (4,7%)	4 (4,7%)	85 (100%)

Fonte: da autora. Livro consultado: American English File 2

No quadro 12, vemos que, de 85 pessoas representadas, 51 são homens e 34 são mulheres. Da mesma forma que ocorreu no quadro 9, vemos novamente a maioria de homens representados, tendo em vista que 60% das pessoas representadas são homens, o que é mais da metade. Lima (2017, p. 110), também encontrou resultados semelhantes. Para ela, os homens aparecem como “atores principais” e as mulheres como “coadjuvantes”.

Repete-se também a maioria de pessoas no Inner Circle, assim como ocorreu no livro 1, conforme vemos no quadro 9. A porcentagem de pessoas no Inner Circle é mais de 90% de todas as pessoas representadas, o que é quase a totalidade, ou seja, de cada 10 pessoas representadas, 9 são falantes de inglês como primeira língua. Uma enorme diferença em comparação com os demais círculos.

Isso significa que a identidade de pessoas que falam o inglês como primeira língua é muito evidenciada, lembrando que isso ocorre em um material que é utilizado por pessoas do mundo todo³⁹ que querem aprender inglês, mas não conseguem ver suas identidades representadas de maneira mais forte. Esse fato pode, segundo Baladeli, (2014), afetar a identificação que o/a aprendiz tem com a língua que está aprendendo. A autora chegou nesse resultado ao analisar duas coleções de livros didáticos de Inglês, aprovadas pelo PNLD e destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental.

Concordo com Santos e Ribeiro (2017) quando elas fizeram análise de uma coleção de livros didáticos de inglês destinado ao Ensino Médio,

³⁹ Na capa dos livros encontramos as frases: “Get everyone talking. In class. Everywhere.” (Todos falam. Na sala de aula. Em todo lugar.) – Tradução minha. O que parece trazer a ideia do alcance mundial que os livros possuem.

discutindo algumas implicações pedagógicas que os estudos do inglês como língua franca trazem para o processo de ensino-aprendizagem da língua de maneira geral. Elas afirmaram que os contextos de países do Inner Circle não devem ser abolidos dos livros, afinal, o Inglês Língua Franca também conta com a participação desses. Porém há um número muito desigual nessas representações. Ainda conforme as análises das autoras, falantes de Língua Inglesa fora do Inner Circle são apenas representados aos discentes como uma “informação acessória” (SANTOS; RIBEIRO, 2017, p. 67).

Nesse sentido, parece que as editoras estão reforçando as ondas mundiais de diminuir a presença de pessoas imigrantes e estrangeiras. Isso pode se dar ao fato de que há uma questão mercadológica, ou seja, o desejo de vender os livros. Dessa maneira, parece que editoras assim como a grande maioria da sociedade atual, infelizmente, acaba por reproduzir preconceitos com discursos racistas, machistas e homofóbicos.

A seguir, no quadro 13, trago os dados com relação à raça dessas pessoas representadas no livro 2 da mesma coleção.

Quadro 13: Gênero e Raça/livro 2

Gênero e Raça	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens brancos	46 (54, 12%)	0 (0%)	3 (3,53)	49 (57,65%)
Mulheres brancas	31 (36,47 %)	2 (2,35%)	1 (1,18%)	34 (40%)
Homens negros	0 (0%)	2 (2,35%)	0 (0%)	2 (2,35%)
Mulheres negras	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	77 (90,59%)	4 (4,7%)	4 (4,7%)	85 (100%)

Fonte: da autora. Livro consultado: American English File 2

Não há a representação de nenhuma mulher negra em nenhum dos três círculos. E apenas 2 homens negros (2% do total de pessoas representadas). Esse apagamento da raça negra em livros didáticos de língua estrangeira tem sido um resultado comum em pesquisas que abordam o tema, conforme apontou Ferreira (2014), quando fez um levantamento de estudos recentes sobre identidades sociais em livros didáticos de língua estrangeira.

É como se isso lançasse a mensagem de que pessoas negras não falam língua estrangeiras, em especial aqui, a língua inglesa, uma língua que atualmente, desfruta de prestígio e poder social, como já foi mencionado nessa dissertação. Na sequência, trago o quadro 14, o qual contém a profissão das pessoas representadas no livro:

Quadro 14: Gênero, Raça e Classe/livro 2

Gênero, raça e profissão (classe)	Inner Circle	Outer Circle	EFL
Homens brancos	Designer (1), embaixador (1), atores (6), político (3), cantor (1), jornalista (31), engenheiro (1).	-	Cantores (2) e estudante (1).
Mulheres brancas	Designer (1), editora (20), escritora (3), atrizes (2), aristocrata (1), estudante (1), cantora (1), membro da família real (2).	Designer (2)	Não consta.
Homens negros	-	Cantores (2)	-
Mulheres negras	-	-	-

Fonte: da autora. Livro consultado: American English File 2

No quadro 14, novamente vemos pessoas negras se destacando na área da música. Isso sem dúvida é muito importante, porém também já foi citado que pode ser considerado um estereótipo. Se pensarmos que esses cantores fazem parte do Outer Circle, ou seja, são falantes de Inglês (porém também de outra língua materna). No entanto, não fazem parte do Expanding Circle (EFL), caso do Brasil, por exemplo, que poderia trazer mais identificação⁴⁰ com os/as aprendizes do nosso país e de outros tantos países do EFL.

⁴⁰ Entendo a identificação positiva de aprendizes jamaicanos/as (país de origem dos cantores negros), porém, volto o meu foco também para o Brasil.

A quase inexistente representação de pessoas no EFL em livros didáticos de inglês foi um dado também encontrado por Déa (2018), que apesar de não olhar a identidade de gênero dessas pessoas, constatou que de forma geral, são raras as vezes em que pessoas que falam o inglês como língua estrangeira aparecem no livro didático que ela analisou.

Ainda pensando na representação de cantores/as, conforme já explicitou Kalva (2012) dar mais destaque para quem canta em inglês ou tem a nacionalidade relacionada com os países que o possuem como língua oficial reforça a identidade estrangeira (nativa de LI) em detrimento da identidade do/a aprendiz.

3.2.1.3 Mulheres e homens representadas/os no livro didático 3

Abaixo, faço a mesma análise proposta nos quadros 9 e 12, acima, trazendo a quantidade de homens e mulheres representados/as e os círculos do qual fazem parte. Porém a fonte agora é o livro 3 da mesma coleção de livros didáticos (American English File).

Quadro 15: Gênero e Circles/livro 3

Gênero	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens	49 (53,85%)	0 (0%)	5 (5,5%)	54 (59,34%)
Mulheres	34 (37,36%)	0 (0%)	3 (3,3%)	37 (40,66%)
Total	83 (91,21%)	0 (0%)	8 (8,79%)	91 (100,00%)

Fonte: da autora. Livro consultado: American English File 3

O fato constatado pelo quadro 15 de que não há pessoas no Outer Circle pode significar que os países que são ex-colônias (KIRKPATRICK, 2007) não possuem o mesmo prestígio do país colonizador, por exemplo. Ou seja, a língua Inglesa falada nesses países parece não ser a legitimada e consequentemente, os/as falantes também não o são.

Além disso, novamente vemos a maioria de homens representados, assim como aconteceu nos livros 1 e 2 e conforme vem ocorrendo em livros didáticos, de acordo com o mapeamento realizado por Ferreira (2014), no qual

a autora cita o lugar majoritário que homens ocupam nesses materiais que é para acesso de todas as pessoas.

Abaixo, no quadro 16, podemos visualizar a raça dessas pessoas que estão representadas no livro 3:

Quadro 16: Gênero e Raça/livro 3

Gênero e Raça	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens brancos	46 (50,55%)	0 (0%)	4 (4,4%)	50 (54,95%)
Mulheres brancas	28 (30,77%)	0 (0%)	3 (3,3%)	31 (34,07%)
Homens negros	3 (3,3%)	0 (0%)	1 (1,1%)	4 (4,4%)
Mulheres negras	6 (6,59%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (6,59%)
Total	82 (90,12%)	0 (0%)	8 (8,79%)	91 (100%)

Fonte: da autora. Livro consultado: American English File 3

No quadro 16, vemos que apenas 10 pessoas negras são representadas (pouco mais de 10%), em que novamente vemos o apagamento de pessoas negras. Dados corroboram com demais pesquisas que analisaram as identidades sociais de raça em livros didáticos (FERREIRA; CAMARGO, 2014a; SILVA, 2005) e que impedem, conforme alertou Ferreira (2014), que aprendizes negros/as sintam-se representados dentro de situações sociais e também, de sentirem-se falantes de Inglês “legitimados/as” já que não conseguem se ver nessa posição. Afinal, o próprio material que utilizam não os/as permite.

Norton e Toohey (2011) chamam atenção para esse fato, quando elas mencionam que, se há, de alguma forma, qualquer silenciamento dos/as estudantes por conta de suas identidades, isso deve ser investigado.

Abaixo, no quadro 17, podemos visualizar as profissões dessas pessoas que estão representadas no livro 3:

Quadro 17: Gênero, Raça e Classe/livro 3

Gênero, raça e profissão (classe)	Inner Circle	Outer Circle	EFL
Homens brancos	Empresário (7), jornalista (17), programador (1), apresentadores (2), atores (12), piloto (1), músicos (2), jogador de hóquei (1), cineasta (1), engenheiro (1), escritor (1), cantor (1).	-	Automobilista (1), árbitro (1), jogador de futebol (1), físico (1).
Mulheres brancas	Atrizes (4), editora (18), apresentadora (1), cantora (2), escritoras (1), empresária (1), professora (1).	-	Babá (1), atriz (1), corredora (1).
Homens negros	Ator (1), jogador de basquete (1), empresário (1).	-	Jogador de futebol (1)
Mulheres negras	Atriz (1), cantoras (5).	-	-

Fonte: da autora. Livro consultado: American English File 3

No quadro 17, repete-se o mesmo estereótipo para as pessoas negras. Além de ser possível também reconhecer as profissões de grande prestígio que as pessoas do Inner Circle desempenham: jornalistas, editora, atores, empresários, engenheiro e escritores. Revela-se ainda, a importância de enxergar as identidades interseccionadas, algo defendido por Crenshaw (1989), pois podemos ver que mulheres brancas do Inner Circle são empresária, escritora, editora, etc., e uma mulher branca do Expanding Circle é babá. Ou seja, outras questões além da raça podem estar implicadas, como a nacionalidade e a classe social, por exemplo.

Pensando de forma interseccional, os homens que aparecem na maioria de todos os livros são brancos e fazem parte do Inner Circle. E uma das representações inexistentes em todos os livros é de mulheres negras no Expanding Circle (English as Foreign Language). Ou seja, conforme mencionou Crenshaw (2002), mulheres negras, frequentemente, estão em um lugar no qual o racismo, o gênero e a xenofobia podem se encontrar. Isto é, são subordinadas de várias formas.

Com as análises, foi possível perceber que o livro não traz uma visão global do uso do Inglês, mesmo parecendo propor isso, pelas palavras trazidas na capa: “Get everyone talking. In class. Everywhere.” (Todos falam. Na sala de aula. Em todo lugar.) – (tradução minha). Porém, não há uma representação igualitária de falantes de inglês ao redor de todo o mundo. Essa percepção foi a mesma que Raposo (2014) apresentou em sua dissertação quando analisou um livro didático de Língua Inglesa, verificando se o mesmo estava de acordo com o PNLD em aspectos de diversidade e inclusão.

A autora ainda afirmou que o livro peca no que diz respeito à heterogeneidade linguística, visto que, há um grande enfoque nos países do centro e isso pode deixar de representar a situação mundial da língua inglesa atualmente. Inclusive, a autora menciona que é possível encontrar ocorrências em que a cultura norte-americana ou a britânica aparecem como cultura global, ou seja, como padrão.

O padrão estadunidense ou o padrão dos países do círculo interno foram os mais reforçados nesses três livros, conforme a análise dos volumes demonstrou. Além disso, a maioria das pessoas representadas são homens brancos e as profissões evidenciadas são, em geral, profissões de classe média alta.

A seguir, trago os dados das entrevistas de grupo focal, a fim de responder à segunda pergunta de pesquisa: Como os/as professores/as participantes da pesquisa percebem as identidades de pessoas não nativas no livro didático de inglês? E também, alcançar o segundo objetivo: Analisar de que maneira eles/as enxergam a representação de pessoas que não são falantes nativas dentro do livro didático que utilizam.

Na sequência estão os temas que surgiram no momento das entrevistas de grupo focal com os/as participantes, a saber: Pessoas não nativas no LD; pessoas nativas e não nativas e classe social e pessoas nativas e não nativas e raça.

3.3 “Você vê que tem um sotaque diferente falando”: pessoas não nativas no LD na visão dos/as participantes

Esta seção possibilita entender a visão das/as professoras/as participantes desta pesquisa sobre a representação de pessoas não nativas de inglês no livro didático que elas utilizam em suas aulas:

Extrato 13	<i>Sim, algumas vezes aparece, em alguns exercícios aparece, é... alguém que tem...você vê que tem um sotaque diferente falando, fala alguma coisa diferente e tal então, só que não é muito, é bem pouco, sabe? (Professora 1/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).</i>
Extrato 14	<i>É... eu não consigo lembrar assim de alguma... algum exercício ou alguma coisa... que mostre assim, é... seria é... algum estrangeiro falando... eles mesclam, na verdade, é... só mais um Inglês britânico e o americano que eu me lembro em algumas atividades, só isso... (Professora 2/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).</i>

Como vemos, a professora 1 afirma que a representação de pessoas não-nativas no livro didático é bem pequena e a professora 2 ainda afirma que o livro mantém uma visão bem dicotômica da língua. Essa visão dualista do inglês também foi ressaltado por Raposo (2014), em sua dissertação ao analisar um livro didático de Língua Inglesa. A autora afirmou que é possível encontrar ocorrências em que a cultura norte-americana ou a britânica aparecem como cultura global, ou seja, como padrão.

Em seu trabalho que verificou a (não) presença de pessoas estrangeiras (expanding circle) em LD de Inglês utilizados na Alemanha, as autoras Syrbe e Rose (2016) chegaram em resultados similares, apontando a pequena representação dessas pessoas. Embora as autoras também possam afirmar que esse cenário está mudando.

As autoras italianas Vettorel e Lopriore (2013) ao analisarem livros didáticos distribuídos na Itália para ensino médio em nível intermediário, também concluíram que há uma predominância de pessoas e contextos ligados ao Inner Circle. Segundo elas, ocasionalmente ocorrem interações entre pessoas do Outer Circle e não há a intenção de se refletir sobre as variedades da língua inglesa. A visão das professoras e das autoras citadas reforçam o que também encontrei no LD sobre a extrema pequena representação de pessoas do Outer e do Expanding Circle, pois ao somar o número de pessoas

que fazem parte desses círculos nos três livros, encontramos apenas 34 pessoas, de acordo com a análise que fiz na seção anterior.

Respondendo à mesma questão⁴¹ da entrevista de grupo focal, porém agora só com os professores, eles afirmam que essa representação existe, mas é bem esporádica, conforme vemos nos extratos abaixo:

Extrato 15	<i>Eu dou aula pro nível 1, né? Então o livro 1 eu conheço bem mais que os outros. É... tem bastante atividades que são... mexicanos falando Inglês, são pessoas de outros... outras nacionalidades falando Inglês. É... não é uma coisa frequente, mas você consegue perceber a diferença de sotaque entre um e outro. (...) Então... e tem bastante, tem uma unidade que é só de nacionalidades, então tem as pessoas falando com diferentes sotaques em Inglês. (...) Acho que não é uma coisa frequente, pelo menos no nível 1, mas... tem assim, é uma coisa que a gente consegue ver. Que eu lembro assim muito... gente do México, da Espanha falando Inglês, Brasil... se não me engano, tinha alguém da Austrália que é um sotaque bem diferente também... (Professor 1, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i>
Extrato 16	<i>Então... é, tem, como o (professor 1) falou não é muito frequente. Tem algumas, algumas partes. Só que o que eu fico meio assim é porque não são contextos reais de fala, por exemplo, eles não gravam uma pessoa falando no momento, ao vivo, por exemplo, é tudo feito em estúdio tudo que você vê lá, por exemplo, "ah é um espanhol", realmente, eles pegam alguém com um sotaque é... falando Inglês com um sotaque espanhol, por exemplo, tem. Alguém tá falando Inglês com um sotaque brasileiro, tem. Só que é tudo em estúdio, tudo controlado e tudo mais. E isso só no livro 1, a partir do livro 2 isso já começa a diminuir um pouco, começa a diminuir, o segundo livro que é o azulzinho, né? O terceiro eu não cheguei a ver, mas o segundo que, que eu vi ele já começa a diminuir um pouco e assim por diante. O que tem bastante é a diferença entre o Inglês norte americano e o Inglês britânico, mas é assim. (Professor 2, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i>

Vemos que o professor 1 traz mais a visão do livro 1, pois é o livro que ele mais conhece. E o professor 2 já traz a visão do livro 2 e afirma que os livros vão diminuindo as representações de pessoas não-nativas. Outra afirmação feita pelo professor 2, que é a mesma feita pela professora 2 é de que há muita ênfase nas diferenças entre o Inglês britânico e o norte-americano. Essa dualidade também foi observada por Miranda (2015), em um dos livros que ela analisou em sua dissertação. A autora mostra que no livro em questão, há na capa as bandeiras dos Estados Unidos e do Reino Unido, demonstrando as variedades e culturas, possivelmente, mais contempladas na coleção.

⁴¹ Você percebe, no livro didático que utiliza, a representação (em imagens ou textos) de pessoas que não são falantes nativos de Inglês? Justifique.

Uma questão pertinente levantada pelo professor 2 é de que os áudios parecem muito artificiais, no sentido de que são feitos todos em estúdios. As autoras Vettorel e Lopriore (2013) levantaram uma discussão semelhante quando afirmaram que muitas vezes nos áudios dos LD's que elas analisaram, o sotaque das pessoas estrangeiras pareciam falsos, passando a impressão de que eram sotaques produzidos por pessoas nativas. Ou seja, existe a necessidade de que haja uma representatividade de pessoas que realmente pertencem ao Outer Circle e ao EFL, dessa forma a representação vai ser autêntica. Isso ainda não é realidade nos livros, pois ao fazer uma média das porcentagens das pessoas do Outer e do Expanding Circle, o número corresponde a 10% das pessoas nativas representadas.

Na terceira entrevista (com professores e professoras), que aconteceu quase um mês depois da primeira etapa de entrevistas, o professor 1 percebe que na verdade, a representação de estrangeiros é bem pequena. Com um tempo para repensar sobre o que conversamos anteriormente, o professor reconhece que são poucas pessoas estrangeiras no livro, conforme segue extrato abaixo:

Extrato 17	<i>Então, eu também parei pra... comecei a reparar mais isso, em todas as questões que a gente conversou. É... eu acho que no nível 1 é muito difícil, tem lá a mulher que é do Brasil que foi fazer uma entrevista nos Estados Unidos. Até a última lição agora era uma TV show, lá, mas não enfatizava nenhum sotaque, falavam todos, entre aspas, igual, britânico, falava, parecia ser Inglês, mesmo. Então por enquanto eu não vi nada, assim de que mostra um sotaque diferente, né. O que eu fiz assim, eu não, nós fizemos na prova, levar aqueles listenings diferentes, né? Tinha um bem britânico, daí tinha a argentina e o italiano. E daí nisso eu aproveitei na hora da prova pra falar pra eles, falei: 'ó gente vocês tão vendo aqui...' Mas no livro mesmo, bem... (Professor 1, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018)</i>
---------------	---

O que demonstra que, após nossas reflexões, o professor conseguiu fazer ligações com nossas conversas e com a sua prática em sala de aula. Como vimos aqui também como apontou El Kadri (2010b), são poucas as discussões sobre ILF nas grades curriculares, por isso, uma reflexão sobre o assunto pode ser capaz de modificar as práticas docentes. Reconheço que já parece haver mudanças nesse sentido, com mais discussões e reflexões sobre ILF nas aulas da graduação, conforme os/as professores/as afirmaram anteriormente.

3.3.1 “Os nativos, eles sempre tem algumas profissões um pouco mais, assim, de maior prestígio social”: pessoas nativas e não nativas e classe social

Com o objetivo de fazer uma intersecção entre as identidades nativas e não nativas e a classe social dessas pessoas, trago na sequência, a visão dos/as docentes com relação a esse assunto:

Extrato 18	<i>Na verdade, não fica muito explícito, acho, né? Tipo, muito pouco exercício fala tipo: ‘ai, essa pessoa faz isso, ou essa pessoa faz aquilo’. A maioria das coisas que tem, é tipo, quer dizer, não sei se é maioria, mas é o que eu lembro só que é o do nível 1 lá que é o exercício que eles pedem pra relacionar nas profissões, tipo, tem as fotinhas, tipo, a pessoa fazendo alguma coisa e daí fala pra você relacionar com a profissão em inglês. Mas tipo, não fala assim: ‘ai tal pessoa, que faz tal coisa’, entendeu? Tipo, só fala: ‘ai, tal pessoa que viajou pra tal lugar, tal pessoa isso, tal pessoa aquilo.’ Tipo, pelo que eu lembro. Eu não lembro, explicitamente. (Professora 1, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018)</i>
Extrato 19	<i>É, essa questão das profissões, na minha turma, caiu assim: “ah porque daí...” Tipo, começaram, rolou tipo, uma discussãozinha dessa. Tipo, que o médico era homem e branco. E a enfermeira era mulher. Tipo, por que não podia ser o contrário? Daí eu ainda brinquei, falei: “não, mas ó, o policial é uma mulher”. Aí tinha um negro que ele era soldado, se não me engano. Era muita profissão, né, tinha bastante, não lembro exatamente, assim. Mas eram todas pessoas brancas, e tipo um negro lá, parece que é pra... foi bem isso que falaram: “ah, é cotas”, entrou ali sabe? Brincaram. E daí no listen dessa mesma unidade é o talk show lá, né? Aí tem as duas pessoas que tão, tipo, são 3 pessoas que tem que fazer perguntas e tentar adivinhar os empregos das outras... de um casal. Aí ele era jogador de futebol, ganhava muito dinheiro, mas não falava se era branco ou não, da onde. Ela era modelo, ganhava muito dinheiro também, mas não falava na questão de aparência. Não falava. Mas meus alunos falaram assim: ‘nossa, ela deve ser loira, não sei o quê’. Tipo, estereotipou ali, né? Rolou um estereótipo por ser modelo e ganhar muito dinheiro e ser americana. Daí dos participantes, eu lembro que tinha uma mulher que ela era desempregada. E dois homens, que um era professor e o outro eu não lembro o que que ele era. Mas isso foi... é a única coisa que dá pra especificar, assim, porque fora isso já não fala, sabe? Só se a unidade leva pra isso, sabe? (Professor 1, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018)</i>
Extrato 20	<i>Uhum, assim, não dá pra você saber se as pessoas são nativas ou não nativas assim, porque geralmente não é tão explícito, assim: Ah, nessa unidade a gente vai ver tipo, vai falar sobre... não sei, vai falar sobre esportes, mas, sei lá, tipo, uma outra coisa diferente, sobre o clima. Tá, vai, sobre o clima, daí tem pessoas conversando, não fala assim tipo: “ah, essa pessoa trabalha com isso” Tipo, é só em uma unidade ou outra que você vai ficar sabendo sobre as profissões, e quando é falado. Então... é, só que nas que eu lembro, que eu vi, tem uma questão no nível 7, se não me engano. Ou nível 8? Nível 7, que tem a questão da mulher que vai trabalhar como au pair, só que ela é hispânica, se eu não me... hispânica, é, ela é au pair, então, ela tá escrevendo uma carta lá e tal pra trabalhar. E... que mais? Acho que só nessa questão assim, não... eu não consigo lembrar assim, tipo, é... tipo, nativo ou não nativo, trabalhando. Então é</i>

	<i>isso. Só lembro dessa questão mesmo, da au pair, que seria tipo uma babá, digamos assim, né? Que ela é hispânica. (Professora 2, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018)</i>
Extrato 21	<i>É... deixa eu lembrar então... a Iria, que é Argentina, se não me engano, ela é professora. O outro cara que eu citei anteriormente, na pergunta anterior, ele era um homem de negócios, assim. O Rob que é um britânico, que deixa explícito lá, ele é escritor de uma revista. E a Jenny também. O restante eu não tive muito contato com profissões, devido ao nível que eu dou aula. Eu não tive muito contato com as profissões, assim. Mas a maioria são essas profissões assim, sabe, mais... Tem a chefe da Jenny, também, que também é, tem a Barbara, né, que também é uma mulher, que ela é a chefe dela. É, e daí o que eu percebi de profissões, é que às vezes, como a (professora 2) falou, aparece algum não nativo que tem uma... as profissões, sempre as profissões de, digamos, de baixo prestígio são atribuídas a não nativos. Nisso eu posso ter certeza. Os nativos, eles sempre tem algumas profissões um pouco mais, assim, de maior prestígio social. É isso que eu posso dizer. (Professor 2, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018).</i>

Conforme vemos nos extratos, os/as docentes afirmam que nem sempre é fácil saber a profissão e/ou a nacionalidade de alguma pessoa que aparece no livro, pois nem sempre essas questões são especificadas pelo material. Isso pode ocorrer porque a representação de pessoas não-nativas é extremamente pequena, de acordo com a análise feita por mim na seção anterior e também de acordo com as próprias falas dos/as professores/as.

No entanto, quando o livro traz uma pessoa não nativa representada, possivelmente, essa pessoa aparece desempenhando uma profissão menos prestigiada do que aquelas desempenhadas pelas pessoas nativas, essa análise também coaduna com as análise que eu fiz na seção anterior. Esse fato é afirmado pelo professor 2 e também corroborado pela professora 2, quando ela diz que uma mulher hispânica é babá. Conforme os extratos abaixo revelam:

(...) as profissões, sempre as profissões de, digamos, de baixo prestígio são atribuídas a não nativos. Nisso eu posso ter certeza. Os nativos, eles sempre tem algumas profissões um pouco mais, assim, de maior prestígio social. É isso que eu posso dizer. (Professor 2, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018).

(...) que tem a questão da mulher que vai trabalhar como au pair, só que ela é hispânica, se eu não me... hispânica, é, ela é au pair (...). Então é isso. Só lembro dessa questão mesmo, da au pair, que seria tipo uma babá, digamos assim, né? Que ela é hispânica. (Professora 2, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018)

E o homem não nativo exemplificado pelo professor 2 é um homem de negócios e a mulher não nativa é babá. Aqui vemos como as intersecções acontecem, mesmo entre não nativos, a profissão de maior prestígio é atribuída ao homem. Esse fato das diferenças nas profissões entre homens e mulheres em livros didáticos de inglês é também corroborado por Queiroz (2015), em sua dissertação de mestrado que analisou uma coleção de livros didáticos de inglês no que dizia respeito às identidades de gênero à luz do letramento crítico.

Kachru (1990) já havia salientado que saber a língua inglesa possibilita privilégios aos seus falantes, conforme já mencionei anteriormente. No entanto, conseguimos ver aqui que talvez não seja bem assim. O inglês é a língua mundial, mas parece não ser vista da mesma forma quando são as pessoas não nativas que falam essa língua. Ou quando são mulheres e mulheres negras. Entendo então que haja esse desejo da língua franca, da língua mundial, comum a muitas pessoas. Mas quando olhamos de forma interseccionada a fim de perceber quem são essas pessoas, concluímos que não há tanta uniformidade assim.

Percebemos que as visões que os/as professores/as trazem dos livros se relacionam com o que eu pude afirmar analisando os livros também.

3.3.2 “A maioria das pessoas de livro é branca”: pessoas nativas e não nativas e raça

Tendo agora por objetivo fazer uma intersecção entre as identidades nativas não nativas e a raça dessas pessoas, trago na sequência, a visão dos/as docentes com relação a esse assunto:

Extrato 22	<i>Não fica muito explícito. Mas pelo que eu lembro, dos exercícios que eu lembro que tinha uma fotinha, assim, eram brancas. Tinha, talvez uma mulher negra, só, que era daquele exercício que eu falei das 3 lá. Uma delas, se eu não me engano, era negra. Mas eu não posso afirmar com certeza. Os outros são todos brancos. Tipo, pelo que eu lembro desses, bem pouquinho, assim, sabe. Então não posso afirmar em maioria, mas pelo que eu lembro das fotos que tem... (Professora 1, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018).</i>
Extrato 23	<i>É, eu não sei, os que eu vi era só áudios e não dizia, né. Não tinha foto, não dizia quem era ou não... Então também não sei dizer. (Professor 1, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018).</i>
Extrato 24	<i>É... Do que eu lembro dessa francesa. Ela era branca. Porque tem a foto</i>

	<i>dela lá e tal. Ela existe de verdade. (...) Ela é uma revolucionária e tal. (...) é uma história da... eu não lembro o nome dela, mas ela é branca. A maioria das pessoas de livro é branca. Então... a maioria deles. É muito ridículo isso, mas é. (Professora 2, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018).</i>
Extrato 25	<i>É, a maioria é branca, como diz... até achei engraçado porque tem a parte do Practical English como a (professora 1) falou, tem a Jenny e a Jenny dá impressão que é o estereótipo da mulher americana, sabe? Loira de olho claro e tudo mais. Enfim, mas não, realmente, ou não fica explícito como o (professor 1) falou, porque é apenas áudio, então não fica explícito. Ou quando tem a fotinha, é uma pessoa branca, se tem a fotinha é uma pessoa branca, pode ter certeza. (Professor 2, entrevista de grupo focal com professores e professoras, 18-05-2018).</i>

Como vemos, os/as docentes afirmam que, de forma geral, a maioria das pessoas que aparecem nos livros são brancas. Mas a professora 2 também afirma que uma mulher não nativa é branca, então sendo ou não nativas, a identidade racial privilegiada é a branca. Esse fato coaduna com os dados obtidos por Camargo e Ferreira (2014b), de que os livros didáticos colocam a raça branca como norma. E também se aproximam com os resultados da análise feita por mim na seção anterior, sobre o LD utilizado pelas/os professoras/os, pois em todos os livros, no mínimo, 80% das pessoas representadas são brancas.

Os/as integrantes da pesquisa de Oniesko (2018) também apontam para um resultado nesse sentido da inferiorização da raça negra em livros didáticos. Nesse caso, foi analisado um livro didático de História e os/as participantes da pesquisa foram alunos/as do Ensino Fundamental II de uma escola pública.

Outras pesquisas de dissertação recentes como: Dambrós (2016) e Clara (2017), também percebem resultados similares sobre a quase inexistente representação da raça negra em livros didáticos de Inglês. E quando pensamos de forma interseccionada, a pesquisa de Clara (2017) apontou que as mulheres negras aparecem ainda com menos frequência.

Entendo que os livros que analisei aqui não são produzidos no Brasil, mas também entendo que livros que circulam em território brasileiro deveriam respeitar a lei 10.639/2003, lei que assegura a disseminação da cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar do ensino fundamental até o médio, em ensino público ou particular. Como acredito que o livro didático também é visto como currículo e como afirmou Auerbach (1995), o LD muitas vezes é a

espinha dorsal do currículo. Isso ocorre principalmente nos institutos de línguas, embora considere que professoras e professores poderiam utilizar outras atividades como complementares ao LD, no entanto, nos institutos privados de línguas isso não ocorre com muita frequência. De toda forma, acredito que essa cultura e por consequência, pessoas negras também deveriam estar representadas nesse currículo, mas as análises mostram que nos livros, em média, a cada 10 pessoas representadas, 8 são brancas.

Essa lacuna só demonstra que a indústria de livros didáticos é problemática e até mesmo, a seleção desses livros por parte da equipe também o é. Porém, da mesma forma, acredito que, se houvesse uma maior conscientização da sociedade sobre essas diversidades, o livro didático seguiria esse curso, afinal, a indústria de livros, quer como outra qualquer indústria, vender o seu produto, dentro de uma ideologia chamada de mercantilista por Anjos (2017). Mas também parece haver um paradoxo, pois como a sociedade pode se sensibilizar dessas questões se o material utilizado em escolas e/ou cursos não traz essas diversidades? Uma outra questão é que professores e professoras precisam passar por cursos de formação docente, nos quais possam ver a diversidade representada e que saibam trabalhar com o assunto.

Sintetizando o que encontrei para responder a pergunta 2, posso afirmar que de acordo com os/as docentes participantes e também com a análise prévia que eu fiz do livro didático, a maioria das pessoas que aparecem no material são homens nativos e brancos, que desempenham profissões de classe média alta. E as pessoas que menos aparecem, ou muitas vezes, nem sequer aparecem nos livros são mulheres negras e não nativas. As profissões que as pessoas não nativas desempenham são consideradas de menor prestígio do que as profissões das pessoas nativas.

3.4 A mulher no livro didático

A fim de responder à terceira pergunta de pesquisa: Como podem ser entendidas as intersecções entre as identidades de gênero e falantes de Inglês presentes no livro didático na visão dos/as professores/as? E também de

alcançar o terceiro objetivo: Compreender como os/as professores/as entendem as intersecções entre identidade social de gênero e falantes de Inglês no livro didático, trago abaixo os temas que emergiram das entrevistas de grupo focal e também trago alguns dados obtidos pelas análises do livro didático realizadas pelos/as docentes. Esta seção foi subdividida da seguinte maneira: 3.3.1 Representação da mulher, 3.3.2 A falta de representação e 3.3.3 Representação da mulher nativa e não nativa no LD, o qual se subdividiu em duas partes: 3.3.3.1: a visão da professora e 3.3.3.2: a visão dos professores.

3.4.1 “Como é representada a mulher? Não sei, eu nunca parei pra pensar nisso”: representação da mulher

A seguir, trago reflexões sobre a representação de mulheres no livro didático através do olhar dos/as docentes:

Extrato 26	<i>É... eu lembro duma... duma mulher que... no caso essa Jenny lá também do Practical English que ela sempre aparece. Ela é representada de uma forma tipo, de mulher independente que tipo trabalha num escritório e que ela contrata pessoas e tudo mais, tem ela e a chefe dela, tipo, nessa parte. Aí... no... tem um outro exercício que eu lembrei agora também, que é como se fosse um... um encontro às cegas assim, que daí tem uma... uma mulher se apresentando e daí o homem se apresentando pra ela. Os dois tão tipo num jantar conversando assim e... ela fala, tipo, que ela trabalha e etc e tal, mas ela tem umas... tipo as ideias dela assim, sabe, são bem estereótipos assim, tipo, “ai eu gosto de música clássica”, e ele gosta de futebol, daí ela “eu gosto disso”, daí ele: “ai eu não, eu gosto de jogar vídeo game com os meus amigos”, ela: “ai eu gosto de cozinhar”, tipo uns negócio assim, é bem... estereótipo mesmo esse exercício. (Professora 1/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).</i>
Extrato 27	<i>É... que eu me lembre só dessa... desse exemplo mesmo, daquela “au-pair” lá, que ela é, não sei dizer se ela é da Espanha ou é alguma coisa assim, ela é hispânica, digamos assim. Porque tem lá o exemplo, eu lembro que ela fala de alguma cidade assim que ela é, e eu sei que ela fala Espanhol e lá no texto diz que ela não conseguia se comunicar tão bem no Inglês. Enfim, essa então a representação. (Professora 2/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).</i>
Extrato 28	<i>Como é representada a mulher? Não sei, eu nunca parei pra pensar nisso, na verdade. Não foi uma coisa assim que... em nenhum caso, na verdade, dos listenings, eu nunca parei: “ah, não, olha ele fala disso, disso...” uma coisa que eu vi nesse... nessa unidade assim dos 3 speakers que se eu não me engano, são... é um homem e duas mulheres que falam... eles tem... as mulheres, geralmente, trabalham, moram sozinhas, tem suas casas, é coisa, assim, em nenhum momento... Tirando o áudio da viagem, que tem a mãe de família, mas também que não fala o que que a mãe de família faz, né, a mãe e o pai, enfim, né, nem os filhos... Acho que eu não sei exatamente como é que é. (Professor 1, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i>

Extrato 29	<i>Ah, eu, até onde eu percebi assim, é uma representação, na verdade, tanto feminina quanto masculina é bem estereotipada, assim, até onde eu percebi nessas unidades que eu dou aula. Bem estereotipada mesmo, o homem é daquela forma, a mulher é daquela forma e eles não trazem nenhum tipo de variedade também, assim. Por exemplo, não tem nenhum, nenhuma pessoa LGBT, por exemplo, no livro, não tem, não traz. Não fala nada sobre isso, não tem nenhuma unidade que fala sobre isso, por exemplo. Ah... e também, é como eu falei, é bem estereotipado mesmo, sabe, assim. A mulher é aquela mulher, falando da Jenny agora do Practical English, ela trabalha e tudo mais, só que é bem, é aquela mulher bem fútil, é... bem aquele estereótipo mesmo, sabe, que já foi construído ao longo dos anos, assim. É bem estereotipada a representação dela, assim. No livro, que eu acho que é a única mulher que os alunos acompanham do início ao final do livro, porque ela faz parte dos episódios, né, que passam, assim. Então é uma estereotipação, sim. (Professor 2, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i>
------------	--

Como vemos, a única professora que realmente cita uma mulher não-nativa é a professora 2. O que parece importante mencionar aqui é que a mulher não nativa não se comunica bem na língua inglesa, conforme foi destacado pela professora 2. Os demais docentes citam mulheres nativas, o que pode demonstrar que não há mulheres não nativas representadas de maneira mais marcante, como num protagonismo que é o caso da Jenny, por exemplo.

A Jenny, personagem citada pela professora 1 e pelo professor 2 é estadunidense. A segunda mulher citada pela professora 1, também é estadunidense e as mulheres da família citada pelo professor 1, não é possível depreender a nacionalidade delas, nem ao analisar o livro do/a aluno/a e nem pelo livro do/a professor/a. Entendo com isso que, realmente, a representação de mulheres não nativas no livro didático é extremamente pequena, tanto que eles/as nem conseguem se lembrar de alguma ocorrência para citar. Na análise que fiz do LD, foi possível verificar que realmente esse número é bem pequeno, pois é possível contabilizar apenas 15 mulheres não nativas nos três volumes.

Parece importante mencionar aqui o fato de que a personagem Jenny é vista pela professora 1 como uma mulher independente, e pelo professor 2, ela é vista como uma mulher fútil. Isso pode demonstrar que a professora considera positiva essa representação e o professor, talvez, não tenha se atentado para esse fato, indicando que o gênero carrega um papel importante. Essa observação de que o gênero desempenha um papel importante também foi feita por Männynsalo (2008), ao analisar as diferentes posturas de

professoras e professores com seus alunos e suas alunas nas aulas de Inglês como língua estrangeira.

Enxergar a personagem como uma mulher fútil também foi algo mencionado pelo professor 1, quando ele concorda com o professor 2 que a personagem Jenny é realmente fútil, ao responder à pergunta que questionava o que faltava (se faltava), na representação da mulher (nativa ou não-nativa) dentro do livro. Abaixo o extrato da fala do professor 1:

Extrato 30	<i>Isso acho que é bem como o (professor 2) falou mesmo, eu não tinha pensado na questão da Jenny, como... que ela é bem... bem fútil, o jeito que ela fala... (Professor 1, entrevista de grupo focal com professores/27-04-2018)</i>
------------	--

Nenhuma das professoras enxerga a personagem Jenny como fútil, inclusive como vimos anteriormente, a professora 1 considera positiva a representação de uma mulher de negócios no livro, conforme corrobora o extrato 31, abaixo, quando ela responde à pergunta que questionava sobre as profissões das mulheres (nativas ou não-nativas).

Extrato 31	<i>E... a Jenny, que ela sempre vai aparecer, ela é como se ela fosse, na verdade, não é como se ela fosse, mas ela é, ela e a moça que é a chefe dela, tipo elas são superiores ao outro, ao homem que aparece. E daí quando eles aparecem, assim, tipo, ela vai pra contratar ele e tal, então essa parte é bem legal. (Professora 1, entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018)</i>
------------	---

Com isso, não estou afirmando que a professora 1 se sente representada pela personagem, pois ela mesma nega isso, conforme veremos na subseção seguinte. Entretanto, ela reconhece que tal representação é positiva de ser trazida em um livro didático, de acordo com a fala dela no extrato 31.

3.4.2 “Eu nunca me senti representada nesses livros”: a falta de representação

Nessa subseção, apresento as falas das professoras⁴² que foram resposta da pergunta na entrevista de grupo focal: “Como (homem/mulher/branco/negro/a) brasileiro/a você se sente representado/a no livro didático que você utiliza em suas aulas? Por quê?”

Extrato 32	<p><i>Não. No livro do CLEC, nossa, de forma alguma (risos). Porque né, apesar de que, sei lá, muitas coisas assim, tipo... não, nossa, de forma alguma, nem tem ... nem tem... o que... não tem o que justificar, não, nunca me senti representada. Pensando no livro do CLEC só? Não, bom, se bem que no da graduação também não, mas não. Não. Nunca me senti assim, tipo, que eu olhasse e pensasse: “nossa, podia ser eu”, entendeu? Tipo, jamais, assim. Porque é, são umas situações muito quadradinhas assim, é tudo tão... tipo, parece que é tudo tão perfeitinho, tudo tão certinho, mas tipo, eu nunca me senti representada por nenhuma delas, tipo, eu não consigo me... eu nunca consegui me colocar na situação pra... me senti no lugar daquelas mulheres, entendeu? Então... (Professora 1, entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018)</i></p>
Extrato 33	<p><i>É, eu também não. Porque a maioria das representações é... que nem a professora 1 falou é aqueles negócio quadradinho, e é muito aquela coisa de... não que seja o caso, mas sabe a “família margarina”? (risos). Então é muito assim, nossa, chega a ser ridículo, é uma coisa muito tradicional assim nos livros e... não... não me lembro de ter visto assim, tipo, nem na graduação, e nada, nem no do CLEC, nem nenhum outro livro, assim, não sei se eu vi já, mas de ensino de Inglês... acho que não, nenhum... nada. Porque a maioria dos livros de Inglês assim trazem a mulher que está à procura de um homem e ela é... quer falar com as amigas... até tem também... é muito engraçado, a gente vai falando e vai lembrando, tem um exercício, uma atividade lá que a mãe... a mulher, a mãe e a amiga, a melhor amiga dela. Aí a ideia do artigo é: “quem me conhece melhor?” Porque ela tá num programa pra procurar um homem, e aí a mãe ou a mulher, a amiga, a melhor amiga dela vão falar dela pra ajudar ela a arranjar um homem. Então... é assim a... sempre a representação, uma mulher desesperada atrás de homem, uma mulher que cuida da casa ou uma mulher fresca, que só gasta as coisas, e... essa é toda a representação. Então, não, não seria representada de forma alguma. (risos). (Professora 2, entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018)</i></p>

Na realidade, a professora 1 já havia mencionado que não se sentia representada pelo livro ao responder à pergunta: “Falta alguma coisa nessa representação? (da mulher nativa ou não nativa). Ou essas lacunas já foram preenchidas?”. Foi dessa fala que retirei o extrato que compõe o título dessa subseção. A professora 2 também menciona que não se sente representada, ao responder à mesma pergunta. Ambas fizeram essa afirmação antes mesmo que eu fizesse essa pergunta.

⁴² Optei por trazer apenas as falas das professoras, tendo em vista que essa subseção trata da representação da mulher não nativa no livro didático.

O que talvez possa demonstrar uma certa inquietação das docentes ao verem as mulheres que são representadas pelo livro, que não condizem mais com a realidade, não é possível haver identificação com essa realidade paralela criada pelo livro, conforme corroboram os extratos das falas das participantes:

(...) eu nunca me senti representada por nenhuma delas, tipo, eu não consigo me... eu nunca consegui me colocar na situação pra... me senti no lugar daquelas mulheres, entendeu? Então...

(Professora 1, entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018)

É, eu também não. (...) Então, não, não seria representada de forma alguma. (risos).

(Professora 2, entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018)

Corson (1993) observou também essa discrepância entre a realidade dos livros e a realidade vivida quando analisou a influência de visões estereotipadas de homens e mulheres em livros didáticos infantis. O autor afirma que muitas vezes, os livros representam personagens masculinos e femininos de formas muito mais sexistas do que a realidade vivida pelos/as discentes. E é importante lembrar, conforme Silva e Araujo (2016), o LD é muito mais que um auxílio ao docente, pois passa a ser um instrumento de transmissão de crenças e valores.

Abaixo, trago as visões dos professores e da professora com relação às mulheres nativas e não-nativas. No entanto, não tenho a intenção de fazer uma reflexão binária de nenhum aspecto, pois conforme foi citado no capítulo 1 desse trabalho, gênero é aqui entendido como uma identidade fluida e múltipla, assim como todas as nossas identidades.

3.4.3 Representação da mulher nativa e não nativa no LD

Divido esta seção em dois subtemas, a fim de melhor explicar as diferenças e também as semelhanças que puderam ser percebidas durante as análises do livro didático. Essa análise ocorreu da seguinte forma: os professores e a professora receberam os quadros (apêndice 5) para fazer as análises dos livros e ficaram na mesma sala. Eles/a optaram por contar apenas uma vez cada personagem, diferente da análise que fiz, na qual eu contei os/as personagens em todas as vezes que apareciam.

Depois de terminarem, eu pedi que cada um/a falasse um pouco sobre o que tinha percebido e que também eles e ela comparassem as análises feitas, em questões numéricas e o que os números poderiam querer dizer. Essa conversa também foi gravada em áudio.

Nesse dia, os professores e a professora conseguiram fazer as análises apenas dos dois primeiros livros. Então, são esses dados que foram considerados na fala deles e dela. De acordo com o que anotei no diário de campo, os/as docentes vão se surpreendendo com o que percebem do livro, foi possível ouvir falas como: “Esse também é de Nova York!”, “Mulher não tem nenhuma”, “Esse livro não tem ninguém do Outer Circle”, “Olha, primeiro homem negro”, “Primeira mulher negra”. Considerei importante destacar essas falas, pois elas demonstram as surpresas deles/a. A seguir, trago os dados da gravação de áudio.

3.4.3.1 Representação da mulher nativa e não nativa no LD: visão da professora

Após fazer as análises do livro 1 e do livro 2, os participantes e a participante responderam algumas perguntas norteadoras (modelo no apêndice 5). Trago abaixo a visão da professora sobre as mulheres não nativas e nativas:

Extrato 34	<i>As mulheres nativas foram, tipo, o número de mulheres nativas é muito maior do que o número de mulheres não nativas. (Professora 1, análise do LD, 12-06-18)</i>
Extrato 35	<i>E as mulheres também são representadas, as mulheres não nativas são representadas em menor número do que os homens não nativos, eu percebi isso agora. Então, tipo, isso é mais uma forma ainda, tipo, a meu ver assim, de, tipo, que não representa as mulheres mesmo, tipo, inferiorização, digamos assim. (Professora 1, análise do LD, 12-06-18)</i>

A professora fez uma importante observação de que não apenas as mulheres (nativas ou não nativas) não são representadas da mesma forma, como também as mulheres não nativas aparecem em menor número do que os homens não nativos. Essa é uma intersecção, ou como disse a professora, mais uma forma de “inferiorizar” as mulheres. Conforme foi mencionado por Crenshaw (2002), as mulheres são subordinadas de diversas formas, seja pela raça ou pela classe, além de ser pelo próprio gênero. Esse fato também foi

constatado na análise que eu fiz do LD, em todos eles, o número de homens não nativos é maior que o número de mulheres não nativas.

Sunderland (1992), autora interessada nas questões de gênero relacionadas com linguagem, também corroborou a sempre menor representação de mulheres em livros didáticos ao fazer uma revisão bibliográfica de estudos que já haviam sido produzidos até então. O que parece válido mencionar aqui é que o trabalho de Sunderland, por exemplo, é datado de 1992 e quase três décadas depois, podemos afirmar que pouca coisa mudou no sentido de haver uma representação mais equiparada entre homens e mulheres nos livros didáticos.

Claro que é possível sim ver algumas mudanças, no sentido de que a sociedade também parece ter mudado. Mas esse processo não pode ser interrompido, afinal, essas construções sociais se repetem por anos e também levaria anos para desconstruir, minimamente, essas questões e quando interrompemos esse processo, quando, por alguma razão, (em grande maioria, por razões políticas), a sociedade se torna mais conservadora, parece que voltamos à estaca zero.

A mesma observação de que mulheres não nativas aparecem ainda menos que homens não nativos, não foi feita pelos professores, conforme vemos nos extratos e nas análises abaixo.

3.4.3.2 Representação da mulher nativa e não nativa no LD: visão dos professores

Após feita a análise, os professores responderam se as mulheres nativas e não nativas foram representadas da mesma forma. Nos extratos abaixo temos as respostas:

Extrato 36	<i>Olhando os números, depois que a gente fez a análise, é total assim, que dá pra ver que dá uma grande diferença, né. Isso que a gente nem pegou em questão de, dos trabalhos, né, dos empregos delas, a gente não viu isso, mas provavelmente não, acho que não é nem um pouco representada. (Professor 1, análise do LD, 12-06-18)</i>
Extrato 37	<i>É, eu também... a representação não é da mesma forma, tanto em número, quanto em... na verdade, a maior parte em número, mesmo, não tem a mesma representação, assim, não, de jeito nenhum. (Professor 2, análise do LD, 12-06-18)</i>

Os professores concordam com a professora que as mulheres nativas e não-nativas não foram representadas da mesma forma. Porém, eles não mencionam que elas também não aparecem em igual número que dos homens não nativos, por exemplo, que foi algo exposto pela professora.

A pergunta realmente, não era essa, mas talvez podemos mais uma vez afirmar aqui que o gênero pode desempenhar um forte papel ao fazer essas observações. Assim como foi mencionado na seção 3.4.1 sobre o tema da representação da mulher, algumas observações foram diferentes entre os professores e as professoras.

Orlando (2013) também percebeu, na pesquisa que realizou com meninos e meninas sobre identidade de gênero, que em alguns momentos, as meninas argumentavam mais porque elas relacionavam os conteúdos discutidos com as vivências delas. Esse fato também pode ter influenciado na resposta da professora participante aqui. Por exemplo, percebemos que os professores não argumentaram da mesma forma que a professora argumentou, quando ela evidencia o apagamento da mulher não nativa, que é ainda maior do que o apagamento do homem não nativo. Além desse também ser maior do que das mulheres nativas. Ou seja, mulheres não nativas são as pessoas que menos aparecem nos livros didáticos analisados.

Sintetizando o que encontrei para responder à terceira pergunta, posso afirmar que, de acordo com os/as docentes e também com a análise que fiz do LD, há uma pequena representação de mulheres não nativas nesse material. E talvez por isso mesmo, as professoras afirmam nunca terem se sentido representadas nesse livro. Contudo, ambas reconhecem que a presença de uma mulher de negócios bem sucedida é uma representação positiva. Os professores, por sua vez, consideram que essa mesma mulher de negócios é uma mulher fútil. Além disso, a professora menciona que as mulheres não nativas aparecem menos que os homens nativos, caracterizando em uma dupla inferiorização das mulheres. Esse dado não é mencionado pelos professores quando eles analisaram o LD.

Considerações finais

Trago aqui as considerações finais me propondo a responder às perguntas de pesquisa feitas no início do trabalho, que foram: 1. Qual é a percepção dos/as docentes participantes da pesquisa acerca do inglês como língua franca? 2. Como os/as professores/as participantes da pesquisa percebem as identidades de pessoas não nativas no livro didático de inglês? 3. Como os/as docentes entendem as intersecções entre identidade de gênero e falantes de inglês presentes no livro didático?

Para responder à pergunta 1, analisei as narrativas escritas pelos/as docentes e também trouxe algumas considerações que eles/as fizeram na entrevista de grupo focal. Com isso, foi possível perceber que os/as professores/as possuem um bom entendimento acerca do que é o inglês como língua franca, pois eles/as mencionam que nesse fenômeno o importante é a comunicação quando falam ou ensinam a língua. Além disso, eles/as também compreendem o inglês como língua universal e de comunicação para todos.

E para terem esse entendimento, alguns deles/as mencionaram que programas integrados, como o PIBID, por exemplo, contribuíram para construir essa visão sobre o ILF. O que demonstra a importância desses programas na formação inicial. Pois também foi possível observar que eles/as mencionaram que o assunto do ILF não foi tratado com tanta ênfase na graduação.

Isso faz acreditar que há a necessidade de maiores discussões sobre ILF nas ementas das disciplinas e que também continuem ocorrendo discussões mais amplas sobre essa perspectiva nos programas integrados e de ensino, sejam eles, PIBID, PIBIC e Residência Pedagógica, a fim de complementar a formação de professores/as da língua inglesa.

Já para responder à pergunta 2, utilizei as entrevistas de grupo focal realizadas com os/as docentes. Nessas entrevistas, foi possível perceber que, na visão deles/as, a representação de pessoas não nativas no livro didático que eles/as utilizam é bem pequena. E quando essas pessoas aparecem, normalmente, elas estão desempenhando uma profissão de menor prestígio do que as profissões que os/as nativos/as desempenham, por exemplo. Além

disso, parece haver uma ênfase no fato de que mulheres não nativas não se comunicam bem na língua inglesa, conforme foi destacado pela professora 2 e corroborado no extrato abaixo:

(...) daquela “au-pair” lá, que ela é, não sei dizer se ela é da Espanha ou é alguma coisa assim, ela é hispânica, digamos assim. Porque tem lá o exemplo, eu lembro que ela fala de alguma cidade assim que ela é, e eu sei que ela fala Espanhol e lá no texto diz que ela não conseguia se comunicar tão bem no Inglês. Enfim, essa então a representação. (Professora 2/entrevista de grupo focal com professoras/19-04-2018).

Para responder à pergunta 3, utilizei as entrevistas de grupo focal realizadas com os/as docentes e também a análise do LD que eles/as fizeram e as suas percepções sobre essa análise. Com isso, foi possível perceber que, devido ao baixo número de mulheres não nativas no livro didático, nem sempre os/as professores/as conseguiam trazer exemplos para citar. Porém, destaquei que uma mulher nativa presente no livro didático, foi vista pelas professoras como uma mulher independente e vista pelos professores como uma mulher fútil.

Com as análises do livro didático, os/as participantes afirmaram que o número de mulheres não nativas é muito inferior ao número de mulheres nativas. Além disso, um fato mencionado pela professora e não mencionado pelos professores foi que as mulheres não nativas aparecem ainda em menor número do que os homens não nativos, caracterizando em um “duplo apagamento” dessa mulher, uma vez por não ser nativa e outra vez por ser mulher.

Os dados obtidos através da análise do LD demonstram que há a necessidade de uma reformulação nos modos de produção dos livros, considerando o que está sendo encontrado nas pesquisas na área de Linguística Aplicada. Dessa forma, haveria um maior diálogo entre editoras⁴³ e pesquisas que se dedicam a estudar esses temas, resultando em um impacto mais efetivo.

⁴³ Entendo que possa ser difícil o diálogo com essas editoras, mas também vejo a necessidade de haver essa tentativa. Ou mesmo, de haver um repensar sobre a escolha de livros didáticos por parte do corpo docente e/ou coordenação. Entendo que também possa ser complexo “resistir” ao uso do livro didático, pois também acredito que o objetivo nem é esse, pois em uma perspectiva de língua plural, os materiais também devem ser os mais diversificados possível.

Também acredito ser necessário o aprofundamento de discussões que abordam gênero e raça na formação docente. Para que demais profissionais, assim como os/as que participaram dessa pesquisa, consigam perceber quando o material didático não trouxer representações mais plurais e equilibradas, por exemplo. Podendo, inclusive fazer uso desses materiais de forma mais crítica e atuando em uma perspectiva de educação mais libertadora e igualitária.

Feedback dos/a docentes sobre a pesquisa

Como forma de trazer a visão dos/as participantes ao término da pesquisa, solicitei que eles e ela respondessem algumas perguntas de reflexão (o modelo desse questionário está no apêndice 6). Abaixo, trago as respostas deles/a. Nesse etapa, eles/a não se identificaram, por isso, os/a identifico por participante 1, 2 e 3.

Conforme o professor 1 havia mencionado anteriormente, ele passou a pensar mais nas questões de representatividade de pessoas não nativas no LD após participar da pesquisa. Essa visão também é compartilhada por todos/as os participantes, eles/as também dizem que vão ou já estão tratando disso em suas aulas, como vemos:

Extrato 36	<i>Tentarei buscar materiais com pessoas de diferentes nacionalidades falando Inglês. (Participante 1/questionário/20-06-18)</i>
Extrato 37	<i>Já estou tratando esse assunto em sala de aula. (Participante 2/questionário/20-06-18)</i>
Extrato 38	<i>Agora que percebi que não há representação de não-nativos no livro, vou buscar suprir essa deficiência em minhas aulas. (Participante 3/questionário/20-06-18)</i>

Da mesma forma que afirmei antes, parece que a minha intervenção, ainda que pequena, foi importante para que esses/as docentes passassem a refletir sobre representação de pessoas não nativas e conseqüentemente, tratem desse assunto em suas aulas. Com uma vida inteira na docência de Língua Inglesa, ensinando um grande número de alunos/as, imagino que os impactos dessas falas, mesmo que de maneira discreta, em muito podem contribuir para um ensino de inglês menos voltado para o/a falante nativo/a, possibilitando que os/as discentes tenham um aprendizado mais livre de estereótipos e também sintam-se mais à vontade em falar a língua. Afinal,

conforme explicitou Baladeli (2014), a identificação do/a aluno/a com a língua que ele/a está aprendendo pode ser afetada pelas representações de si e de suas diferentes identidades.

Em sua dissertação de mestrado, Brito (2013) também discute sobre esse “filtro afetivo dos aprendizes de língua”. Para a autora, o fato do/a docente falar e respeitar a língua materna dos/as alunos/as pode ser um ponto positivo nesse processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Recentemente, em seu trabalho de mestrado, Déa (2018) mostrou novamente a necessidade de que alunos/as sintam-se representados/as nos LD para haver uma maior afinidade com a língua que está aprendendo. A autora se preocupou em analisar as pessoas nativas e não nativas no LD analisado. Apesar de não se voltar para identidade de gênero, especificamente.

A presente pesquisa aconteceu no contexto do curso de línguas estrangeiras para a comunidade que é ofertado pela UEPG. A pesquisa aconteceu na mesma instituição em que os dados foram coletados, dessa forma, acredito que exista uma maior aproximação entre as partes e que há a possibilidade da comissão organizadora desse projeto rever o material didático que escolhe para utilizar em sala de aula. Afinal, o CLEC é um projeto universitário e como mencionei anteriormente, ele está próximo das discussões que ocorrem na área. Assim como complementar as ementas das disciplinas, conforme mencionei anteriormente, também parece ser algo mais próximo de ocorrer, tendo em vista que essas descobertas foram feitas dentro do programa de mestrado da mesma instituição que os/as docentes estudam.

Deixo também como sugestão que trabalhos similares a esse possam ser desenvolvidos nas áreas de Espanhol e de Francês que também são línguas oferecidas pelo CLEC da UEPG ou de demais centros de línguas de universidades públicas. Com o intuito de descobrir se o mesmo está ou não ocorrendo no contexto dessas outras línguas estrangeiras.

Espero ainda que o presente trabalho possa auxiliar professores/as não nativos/as de Inglês a repensarem suas práticas e também a se sentirem mais inseridos dentro desse processo. E da mesma forma, que pesquisadores/as da área sintam-se motivados/as a entrelaçar os estudos de ILF e de identidades, que como vimos, ainda possui lacunas a serem preenchidas.

Espero que também possamos, como professores/as, refletir com nossos/as alunos/as o porquê é tão importante discutir sobre o papel atual do imigrante, por exemplo. Conforme mencionei no capítulo 1, é visível que hoje em dia, os/as imigrantes são vistos/as de formas diferenciadas, pensando somente em nosso país, alguns são valorizados/as a ponto de nem precisarem de visto e outros/as são vítimas de xenofobia o tempo todo.

Não acreditando, porém, que a língua franca deva ser o único ou o melhor caminho a ser seguido no ensino de inglês, mas espero ter o mostrado como um caminho possível. Não acreditando também, que a nomenclatura de ILF deva ser a única a ser seguida, pois demais podem ser utilizadas, como mencionei aqui. O importante é que docentes e discentes possam conscientizar-se sobre suas próprias identidades e que saibam reconhecê-las como legitimadas em qualquer interação comunicativa. Ou nas palavras de Pederson (2011, p. 67, tradução minha⁴⁴):

Muitos educadores não nativos competentes de Inglês seriam hábeis para manter sua própria voz e sotaque quando falam Inglês, do que se conformar com atitudes e normas impostas de um nativo idealizado e inatingível.

Com isso em mente, parece ficar mais fácil desvincular-se do nativo, a fim de não repetir um ensino colonizador (PHILLIPSON, 1992). Seguindo então o conselho de Siqueira (2011), que possamos colorir nossas aulas com diversos sotaques, de diversos lugares, de imigrantes, de lugares esquecidos, invisibilizados, minoritarizados e subalternizados. Espero que além de falarmos sobre Nova Iorque e Londres, que possamos também falar sobre Belize, Nigéria, Jamaica, Singapura, África do Sul, Ilhas Cayman e tantos outros lugares nos quais também se fala inglês, como língua nativa ou não.

⁴⁴ Many competent non-native speaker educators would be able to maintain their own voice and accent when speaking English, rather than conforming to the imposed attitudes and norms of an idealized, unattainable native.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANJOS, Flávius Almeida dos. **Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa**, Bahia, UFRB, 2017.
- ARAUJO, Jessica Martins de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua inglesa sob um viés do Inglês como Língua Franca. **BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**. Porto Alegre, January-June, 2018, v. 9, n. 1, p. 74-90.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.
- AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **REVISTA USP**, São Paulo, n.56, p. 136-143, 2003.
- AUDI, Luciana Cristina da Costa. “Eu me sinto responsável por ele”: quando professores transformam-se ao transformarem seus olhares sobre os alunos. In: REIS, Simone; VEEN, Klaas van; GIMENEZ, Telma. (orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina, Eduel, 2011, p. 296-315.
- AUERBACH, Elsa Roberts. The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices. In: TOLLEFSON, James W. (Org.). **Power and inequality in language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 9-33.
- AZEVEDO, Luciane Monteiro. **Livro Didático De Língua Inglesa e suas Tarefas de Leitura**. 2015. Dissertação. Mestrado em Letras: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava, 2015.
- BALADELI, Ana Paula Domingos. Questões de Identidade em sala de aula: que sentidos de brasilidade apresentam os Livros Didáticos? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (org.). **As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 225-242.
- _____. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**. 2015. Tese. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (Doutorado em Letras), Cascavel, 2015.
- BALDANI, Márcia Helena; MOYSÉS, Samuel Jorge. Ética e pesquisa em Ciências Sociais. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de. (orgs.). **Pesquisa em Ciências Sociais: interfaces, debates e metodologias**. Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2012, p. 13-30.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

BECKER, Marcia Regina. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de Língua Franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

BLOCK, David. **Second Language Identities**. London: Continuum, 2007.

BLOMMAERT, Jan; COLLINS, James; SLEMBROUCK, Stef. Spaces of multilingualism. **Language and Communication**, p. 197-216, 2005.

BOHN, Hilário. A formação do professor de línguas – a construção de uma identidade profissional. **Investigações** (UFPE. Impresso), Recife, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 311p.

BORDINI, Marcella, GIMENEZ Telma. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC\SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Curricular Comum: BNCC, Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRITO, Marisandra do Nascimento. **Inglês para brasileiros: a presença da língua materna e da tradução no upgrade**. 2013. Dissertação: Mestrado em Estudos da tradução: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Vol. 21(1), jan/jul. 1996, p. 71 - 96.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**. On the Discursive Limits of "Sex". New York: Routledge, 1993.

_____. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York, Routledge, 1990.

_____. Performative Acts and Gender Constitution: an essay in Phenomenology and Feminist Theory. **Theatre Journal**, v. 40, n. 4, dez. 1988, p. 519 – 531.

CALVO, Luciana Cabrini Simões. A identidade profissional de professores e de professoras de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. In: REIS, Simone; VEEN, Klaas van; GIMENEZ, Telma. (orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina, Eduel, 2011, p. 143-184.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michelle Salles. Mapeamento de estudos nacionais sobre Inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: _____; _____; GIMENEZ, Telma. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011, p. 17-44.

CANAGARAJAH, Suresh; KAFLE, M., MATSUMOTO, Yumi. “World Englishes in local classrooms.” In: A. Yiakoumetti (Ed.), **Harnessing Linguistic diversity for better education: Rethinking Education**. Oxford: Peter Lang. p. 77-96, 2012.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, USA, n. 26, p. 197–218, 2006.

_____. The Ecology of Global English. **International Multilingual Research Journal**. V.1, n. 2, p. 89-100, 2007.

_____. “World Englishes as Code Meshing.” In: V. Young & A. Martinez (Ed.), **Code-Meshing as World English: Pedagogy, Policy, Performance**. Urbana: NCTE. p. 273-281, 2011.

CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas; Ana Raquel Fialho Ferreira. (Re) construção identitária e inglês como língua franca: uma experiência em meio à prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Luciani Salcedo de Oliveira; BOER, Raphael Albuquerque. (orgs.). **Professores (as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades**. Campinas: Pontes, 2018, p. 173- 195.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**. V.8, n. 1, p. 101-122, 2005.

_____. Pensar e Fazer Arte - A formação de professores de inglês – 14. [2011]. Entrevista cedida a Claudio Picollo, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fEmyMUu1-wg>.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de

Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2a. edição rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLARA, Michele Padilha Santa. **Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa**. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

COGO, Alessia. English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications. In: **ELT Journal**, Volume 66/1: Oxford University Press, January, 2012.

COLDRON, John; SMITH, Robin. Active location in teachers' construction of their professional identities. **Journal of Curriculum Studies**, Glasgow; London, v. 31, n.6, p. 711-726, 1999.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____ (org.). **Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora UNICAMP, 2003. p. 139- 160.

CORREA, Djane Antonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, Djane Antonucci (org). **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014. p. 19-35.

CORSON, David. Language, minority education and gender. Linking social justice and power. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd., 1993.

COUTO, Karolinne Finamor. **Propostas de Escrita de Gêneros do meio Digital em Livros Didáticos de Língua Inglesa**. 2013. Dissertação. Mestrado em Letras: Universidade Federal Da Grande Dourados, Dourados, 2013.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, p. 139-167, 1989.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002, p.171-188.

_____. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: FINEMAN, Martha; MYKITIUK, Roxanne. (eds.). **The public nature of private violence**. New York: Routledge, 1994, p. 93-118.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2^o edição. Reino unido: Universidade de Cambridge, 2003.

_____. International English: an interview with David Crystal by Rakesh Bhanot. **Language Issues (NATECLA)** 23(1), 2012, 29-37.

_____. World English: How? Why? When? Where? Which? Whither? **English Language Teaching News**, 31, 1997 (The British Council and IATEFL), 52-75.

DAMBRÓS, Lilian Paula. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDS 2012 e 2015**. 2016, 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

DÉA, Carolina Marques. **Global English: Análise da representação do falante de Inglês como Língua Franca em um material didático**. 2018, 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). UNESP, Araraquara, 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10^o edição. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, Martin. Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca. **ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies**. v. 3, n. 2, dez., p. 11-30, 2014.

EL KADRI, Michele Ribeiro Salles. Atualização de estudo sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Revista X**, v. 1, p. 72-88, 2010a.

_____. Inglês como Língua Franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de Inglês. **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 2, jul./dez., 2010b, p. 64-91.

_____. Inglês como Língua Franca: atitudes de formadores de professores. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011, p. 163-192.

_____; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, Abr.-Jun, 2013.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1992, p. 95-124.

FERNANDES, Claudia Sousa. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERNANDES, Renata Kelli Modesto. **Inteligibilidade e inglês como língua internacional**. Um estudo de caso da pronúncia de palavras em – ed

produzidas por falantes brasileiros. 2009, 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses e Americanos – LA). Universidade de Lisboa, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira na Perspectiva da Linguística Aplicada. In:_____. (org.). **As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 91-119.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábila. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 12, p. 177-202, 2014a.

_____. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014b. p. 163- 183.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; SCHIMANSKI, Edina; BOURGUIGNON, Jussara Ayres. A triangulação como recurso metodológico na pesquisa social. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de. (orgs.). **Pesquisa em Ciências Sociais: interfaces, debates e metodologias**. Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2012, p. 129 - 150.

FERREIRA, Joilma Barbosa. **O livro didático de língua inglesa: percepções e implicações no exercício da docência**. 2015. Dissertação. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2015.

FILHO, Jeová A. Rosa, VOLPATO, Mayara; GIL, Glória. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria. (orgs.) **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos**. Blucher, 1 ed, 2016, p. 225 – 243.

FIRTH, Alan. The lingua franca factor. **Intercultural Pragmatics**, v. 6, n. 2, p. 147-170, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3º edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATO, Isis Maria de Araujo. **O livro de Inglês chegou à escola pública: e agora, professor?** 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FRAGA, Letícia. Políticas linguísticas na formação do licenciando em letras: uma discussão introdutória. In: CORREA, Djane Antonucci. (org.). **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014. p. 45-58.

GANDOUR, Deny de Souza. **Entre saberes e práticas: a construção da identidade de professor de língua inglesa na formação inicial**. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michelle Salles ; CALVO, Lucina Cabrini Simões. English as a lingua franca in an online teacher education program offered by a state university in Brazil. In: MATSUDA, Aya. (Org.). **Preparing teachers to teach English as an international language**. 1ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017, v. 1, p. 181-194.

_____; _____; _____; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFÍRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, 2015.

GIMENEZ, Telma; PASSONI, Taisa Pinetti. English as a lingua franca and the internationalization of higher education in Brazil. In: FINARDI, Kyria Rebeca. (Org.). **English in Brazil: views, policies and programs**. 1ed. Londrina: EDUEL, 2016, v. 1, p. 173-190.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: Maximina M. Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201

_____. ETs and ELT: teaching a world language. **ELT Journal**, Oxford, v. 55, n.3, p. 296-297, 2001.

_____. Língua inglesa como língua global. **Folha de Londrina**, Londrina, PR, p. 2 - 2, 12 set. 2007.

_____. Renomeando o Inglês e formando professores de uma língua global (Renaming english and educating teachers of a global language). **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 52, p. 73-93, 2015.

GOIS, Amisa Dayane Lima de. **O Livro Didático de Língua Inglesa: Legitimação do poder/saber**. 2017. Dissertação. Mestrado em Letras. São Cristóvão, UFS, 2017.

GONÇALVES, Alison Roberto; SILVEIRA, Rosane. Intelligibility research in Brazil: empirical findings and methodological issues. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1, 2015.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação Qualitativa: Desafios metodológicos. **Paideia**. V. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GUERREIRO, Patrícia Lana Pinheiro. A falsa democracia da expansão Educacional pela Lei 11.892/2008: Resultados em forma de precarização do Trabalho Docente em um IF do Nordeste Brasileiro. **ORG & DEMO, Marília**. v. 16, n. 1, p. 53-68, Jan./Jun., 2015.

_____. **O que é ser professor? Representações sociais sobre a profissão docente por estudantes não tradicionais em formação em Marília-SP e Estocolmo**. 2016. Tese. Doutorado em Educação. UNESP, 2016.

HAUS, Camila. **Ensino de pronúncia sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca: crenças e práticas de professores de Inglês do CELIN – UFPR**. 2018. Dissertação. Mestrado em Letras. UFPR, Curitiba, 2018.

_____. Inglês como língua franca: objetivos e crenças de aprendizes brasileiros do Celin. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 52, mês de dezembro. p. 231-251.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**. Tradução de Marcos Santarrita, n. 2, ano 3, p. 464 - 478, jul/dez. 1995.

JENKINS, Jennifer. A sociolinguistically-based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. **Applied Linguistics**, v. 23, n. 1, p. 83-103, 2002.

_____. Current Perspectives on Teaching World Englishes as English as a Lingua Franca. **Tesol Quarterly**, vol. 40, No. 1, March 2006b

_____. Points of view and blind spots: ELF and SLA. **International Journal of Applied Linguistics**, London, n. 2, v. 16, p. 137-162, 2006a.

_____. **The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals**. (Oxford Applied Linguistics). Oxford, GB: Oxford University Press, 2000.

_____. **World Englishes: a resource book for students, 2nd edition**. (Routledge English Language Introductions). London, UK: Routledge, 2009.

_____. **English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy**. Oxford: Routledge, 2014.

_____; BAKER, Will. Critiquing ELF. **Journal of English as a Lingua Franca**, 4(1): p. 191–198, 2015.

_____; _____; DEWEY, Martin. **The routledge handbook of english as a lingua franca**. Routledge, 2017.

JENKINS, Jennifer; WANG, Ying. " Nativeness " and Intelligibility: Impacts of Intercultural Experience Through English as a Lingua Franca on Chinese

Speakers' Language Attitudes. **Chinese Journal of Applied Linguistics**. n. 1, v. 39, p. 38-58, jan. 2016.

JESUS, Claudia Tadéa Ferreira de; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. Triangulação de métodos qualitativos: imagens refletindo a escola vista de fora. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de. (orgs.). **Pesquisa em Ciências Sociais: interfaces, debates e metodologias**. Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2012, p.151-174.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **R. Let. & Let.** Uberlândia-MG, v.26, n.2, p. 427-442 jul./dez. 2010.

_____. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011, p. 221-252.

_____. Desvincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **versalete**, v. 1, p. 278, 2013.

_____. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014a.

_____. Pedagogia de projetos e língua inglesa. In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel (orgs.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2014b, p. 17-52.

JORGENS, Denise. **Análise de imagens no livro didático de inglês como recurso de interação em sala de aula**, 2018, Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria, 2018.

KACHRU, Braj B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, Randolph.; WIDDOWSON, H. (Eds.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

_____. **The alchemy of English: the spread, models and functions of non-native Englishes**. Oxford, UK: Pergamon Press, 1990.

KALVA, Julia. Margarida. **Identidade nacional e língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

_____; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma

questão de formação. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, jul./dez., 2011.

KAUATI, Adriana. Síndrome do impostor e a vida acadêmica. **Interparadigmas**, Ano 1, n. 1, p. 75-88, 2013

KIRKPATRICK, Andy. **World Englishes Implications for international communication and English language teaching**. Cambridge University Press, 2007.

KRAMSCH, Claire. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford UP, 2009.

_____. **Context and culture in language teaching**. New York, Oxford University Press, 1993.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary A. **Focus group: a practical guide for applies research**. 3 ed. London: Sage Publications, 2000.

LAMBERTS, Denise von der Heyde. **O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no programa idiomas sem fronteiras-ínglês**. 2015. Dissertação. Mestrado em LETRAS: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2015.

LATHAM-KOENIG, Christina; OXENDEN, Clive; SELIGSON, Paul. **American English File 1**, (student's book). Oxford University Press, 2º ed., 2013.

_____. **American English File 2**, (student's book). Oxford University Press, 2º ed., 2013.

_____. **American English File 3**, (student's book). Oxford University Press, 2º ed., 2014.

LEAL, Luis Carlos Binotto; MARTIN, Fabiana. Inglês como língua franca: teoria e implicações para a tradução. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 10, Vol. 07, pp. 121-131, 2018.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Eduart, 2000, p. 353-376.

_____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 1-22.

LIMA, Ana Carolina Albuquerque de. **O livro didático de Língua Inglesa produzido in-house e o sujeito aprendiz: uma análise discursiva das representações de aprendiz e possíveis implicações na sua constituição**

identitária. 2017. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo, USP, 2017.

LONGARAY, Elisabete Andrade. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira.** 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPES, Monica. **As prescrições para o ensino de Inglês: uma relação entre o livro didático e o planejamento do professor.** 2017. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava – PR, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, jul.-dez., p. 59-76. Porto Alegre, 2000.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

_____. **Gênero, Sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 7 - 34.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MÄNNYNSALO, Anni. Gender in the EFL classroom: differences in the teacher's reactions to boys' and girls' responses. 2008. Master's thesis. University of Jyväskylä Department of Languages, 2008.

McCRUM, Robert. **Globish: How English Became the World's Language.** New York: Norton, 2010.

MELO, Glenda Cristina Valim. O Lugar de Raça na Sala de Aula de Inglês. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 4ª edição, Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-27.

MIRANDA, Fernanda de Cássia. **Análise de coleções didáticas indicadas pelo PNLD para o Ensino Médio, sob a perspectiva do ILF.** 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MOTT-FERNANDEZ, Cristina; FOGAÇA, Francisco Carlos. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1, p.195-225, jan./jun. 2009.

MOTTER, Rose Maria Belim; CATAPAN, Araci Hack. A formação do professor de inglês no contexto do idioma como língua global. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 6, n. 12, p. 53-65, jul./dez. 2011.

MURIANA, Marina Borges. **O percurso da lagarta: tradição e complexidade no ensino de língua inglesa em escolas de idiomas**, 2018 141 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2018.

NETO, Josenildo Farias. **Reflexões sobre a prática docente e o ensino de língua inglesa**. 2018 113 f. Mestrado em LETRAS E LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió, 2018.

NORTON, Bonny; EARLY, Margaret. Identidade de pesquisador/a, pesquisa narrativa e pesquisa sobre ensino de línguas. (Tradução de Silvana Aparecida Carvalho do Prado). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus, (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 21-54.

NORTON, Bonny; PAVLENKO, Aneta. Gender and English language learners: Challenges and possibilities. In: _____. (orgs.). **Gender and English language learners**, 2004, p. 1-12.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen. Identity, language learning and social change. **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Editorial Dunken, 2000.

OLIVEIRA, Linite Adma de. **Narrativas Autobiográficas de Mulheres que (Con)vivem com o HI: Identidades Sociais de Gênero**. 2015. Dissertação. Mestrado em Estudos da Linguagem: Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas. **A identidade negra nas imagens do livro didático de História através do olhar dos/as alunos/as**. 2018. Dissertação. Mestrado em Estudos da Linguagem: Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ORLANDO, Andreia Fernanda. **Gênero e diversidade na escola: multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa**. 2013. Dissertação. Mestrado em Letras: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

PALLU, Nelza Mara. **Que inglês utilizamos e ensinamos? Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do Inglês contemporâneo.** 2013. Doutorado em Letras: Universidade Federal do Paraná, 2013.

PARENT, Mike; DeBLAERE, Cirleen; MORADI, Bonnie. Approaches to Research on Intersectionality: Perspectives on Gender, LGBT, and Racial/Ethnic Identities. **Sex roles**, v. 68, p. 639-645, 2013.

PEDERSON, Margaret. English as a língua franca, world englishes and cultural awareness in the classroom: a north american perspective. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 59- 85.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** Mahway, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates / Publishers LEA, 2001.

_____; Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2, p.16.1-16.16, 2010

_____. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK & MAKONI, Sifree (Ed.) **Desinventing and Reconstituting Languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115.

_____; PESSOA, Rosane Rocha; Silvestre, Viviane Pires Viana. Reflections on critical applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, jul./dez. 2016

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Representações de Gênero em livros didáticos de língua estrangeira: Discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: _____; GOTTHEIM, Liliana (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: Processos de criação e contextos de uso.** v.1.Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, p.113-146.

_____. **Representações de Gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PÉREZ, Daniel Gil. *et al.* Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência e Educação.** V. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

PESSOA, Camila Ribeiro. **Atividades de leitura e seus objetivos em livros didáticos de língua estrangeira – contribuições para o letramento crítico,** 2017, Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, UFRJ, 2017.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul/dez. 2008.

PORFIRIO, Lucielen. Teachers' education and the concept of ELF: a contribution to the reflection of pre service teachers. **Heteroglossia. Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.**, n. 16, p. 287-305, 2018.

PRADO, Silvana Aparecida Carvalho do. **Políticas Linguísticas no ensino de Línguas e a Identidade do professor de Língua Estrangeira Inglês**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade): Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

QUEIROZ, Helenice Nolasco. **Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico**. 2015. Dissertação. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2015.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; RAMOS, Samantha Mancini. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Acta Scientiarum. Language and Culture** (Impresso), v. 30, n. 2, p.189-196, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O inglês como língua internacional na prática docente? Kanavillil Rajagopalan responde. In: Diogenes Candido Lima. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2009, p. 39-46.

_____. Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: _____; SILVA, Fábio Lopes da. (Org.). **A Linguística que nos Faz Falhar**. Parábola, 2004.

_____. O “World English” – Um Fenômeno Muito Mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 45-58.

_____. The rigmarole of intelligibility in World English(es)? or, on making sense of it all or, if you like, making the very idea of intelligibility intelligible. **Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 477-492, 2010.

_____. `World English or `World Englishes? Does it make any difference?. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 22, p. 374-391, 2012.

RAPOSO, Fernanda Gurgel. **MULTILETRAMENTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA LINKS**. 2014. Dissertação, Mestrado em LETRAS: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão, 2014.

RITTER, Olga Maria Schimidt; LEITE, Rosana Franzen. Políticas de formação de professores: experiências e desafios do PIBID e da residência pedagógica nas práticas educativas. **Revista temas & matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 69 – 74, jan./jun. 2018.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da. World English no contexto do ensino fundamental I público. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011, 253-292.

ROSEIRA, Ana Claudia da Silva; CORADIM, Josimayre Novelli. Crenças de alunos-professores: ensino e aprendizagem de língua inglesa e a prática docente inicial. **Revista Memento**. v. 05, n. 2, jul./dez., 2014

ROSSI, Eliane Cavalher Solano. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SALLES, Michele Ribeiro; GIMENEZ, Telma. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **Belt Journal**, Porto Alegre, n. 1, v.1, p. 26-33, Jan/Jul, 2010.

SANTOS, Jacyara no dos. **Competência Intercultural: Interface no Livro Didático de Língua Inglesa do Ensino Médio**, 2016. Dissertação. Mestrado em Linguagens e Representações: Universidade Estadual De Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

_____; RIBEIRO, Maria D'ajuda Alomba. A representação do Inglês como Língua Franca no Livro Didático do Ensino Médio. **Revista a Cor das Letras**. V. 18, n. especial, p. 54-73, out./dez., 2017.

SANTOS, Neville Julio de Vilasboas e. **Desigualdade e identidade no serviço doméstico: intersecções entre classe, raça e gênero**. 152f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SAVELI, Esméria de Lourdes. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa. v.1, n. 1, p. 94-105, jan./jun., 2006 .

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEBBA, Sarah Cristina de Oliveira. **Diagnóstico do perfil do ensino de Inglês nas escolas públicas do ensino médio de catalão: desafios e perspectivas**. 2013. Dissertação. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia, 2013.

SEIDLHOFER, Barbara. **A concept of International English and related issues: from 'real English' to 'realistic English'?**. Council of Europe, 2003.

_____. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

_____. Common ground and different realities: World Englishes and English as a Lingua Franca. **World Englishes**, 28(2), 236-245, 2009.

_____. ELF: English in a global context. In: Murata, Kumiko (ed.). **Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts: Conceptualization, research and pedagogic implications**. Abingdon and New York: Routledge, 17-28, 2016.

_____. "ELF-informed Pedagogy: from Code-fixation towards Communicative Awareness". In: VETTOREL, Paola (ed.). **New Frontiers in Teaching and Learning English**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 19-30, 2015.

_____. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistic**, 2004, nº 24, p. 209- 239. Cambridge University Press, 2004.

SHIELDS, Stephanie. Gender: An intersectionality perspective. **Sex roles**, v. 59, n. 5-6, p. 301-311, 2008.

SHOEMAKER, Adam. Regionalismo e identidade cultural: o inglês como língua internacional. **Antares**, nº 5 – jan.- jun., 2011

SIFAKIS, Nicos. The education of teachers of English as a lingua franca: a transformative perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n. 3, p. 355-375, 2007.

SILVA, Angleice Sousa; VIANA, Frederico Loiola; SILVA, Samara Oliveira; FARIAS, Tatiana G. N.; NASCIMENTO, Cleideni, A. do. A questão cultural no ensino de língua inglesa. **Sumaré**, ed. 8 & 9, ano 2014, p. 1-11.

SILVA, Elias Ribeiro. O conceito de “world englishes” em um livro didático de inglês utilizado na escola pública. **Anais do Seta**, Campinas, v. 5, p. 280-291, 2011.

SILVA, Gisele dos Santos da. **Representações Culturais por docentes de Língua Inglesa: um paralelo entre Representações, Língua Inglesa e Cultura**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, Joyce Moraes. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Juliana Orsini da. Propagandas do MEC: imagens da profissão docente. In: REIS, Simone; VEEN, Klaas van; GIMENEZ, Telma. (orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina, Eduel, 2011, p. 123-139.

SILVA, Maria Aline Alves da; ARAÚJO, Maiane Leite de. Gênero e política: um estudo sobre identidades em Livro Didático de Língua Inglesa. **RPI - Revista de Pesquisa Interdisciplinar**. Cajazeiras, v. 1, Ed. especial, 275–285, set/dez. de 2016.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (doutorado). Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Victor Ernesto Silveira. A interculturalidade nos livros didáticos de inglês. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, n. 3, p. 1-18, dez. 2011.

SILVEIRA, Fagner Geison. **Multimodalidade e Oralidade: um estudo das Relações Texto-Imagem em Tarefas de Produção Oral do Livro Gold Cae'** 2015. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza, 2015.

SIQUEIRA, Domingos Savio Pimentel; ANJOS, Flávius Almeida dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2011.

SIQUEIRA, Domingos Savio Pimentel. **For a critical intercultural pedagogy of English as a global language**. In: IAIE Zagreb International Conference, 2013, Zagreb. IAIE Zagreb 2014. Zagreb, 2013. v. 1. p. 1-63.

_____. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-**

aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011, p. 87-115.

_____; SOUZA, Juliana Souza da. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 50, p. 31-64, 2014.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Lucina Cabrini Simões; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 593-619, 2015.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ALVES, Polyanna Castro Rocha. Inglês como língua franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula. **Folio (Online): revista de letras**, v. 8, p. 413-434, 2016.

SMITH, Larry; NELSON, Cecil. International intelligibility of English: directions and resources. **World Englishes**, v. 4, p. 333 — 342, 1985.

SOARES, Jaciara Pizzatti. **Representações semântico-discursivas de atitude avaliativa de uma professora de inglês da rede pública de ensino acerca dos usos do livro didático em sala de aula.** 2013. Dissertação. Mestrado em Letras: estudos da linguagem: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Ouro Preto, 2013.

SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. **Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Jefferson Adriano de. **Questionando o falante nativo de Inglês: Representações e identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação,** 2014. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SUNDERLAND, Jane. Gender in the EFL classroom. **ELT Journal**, 46/1, January, p. 81-91, 1992.

SYRBE, Mona; ROSE, Heath. An evaluation of the global orientation of English textbooks in Germany. **Innovation in Language Learning and Teaching**, p. 1-13, 2016.

TELLES, João. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez., 1999.

. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91 - 116, 2002

_____. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores?. **Revista brasileira de linguística aplicada**. v. 4, n. 2, p. 57 - 83, 2004.

TILIO, Rogério. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012, p.121-144.

TILIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESpecialist**, v. 31, n. 2, p. 167-192, 2010.

TOMAZZI, Raiany. **Concepções de linguagem e língua em livro didático de língua inglesa e uma proposta de diálogo com a reflexão enunciativa: possíveis deslocamentos para a sala de aula**, 2017. Dissertação. Mestrado em Letras, Porto Alegre, UFRGS, 2017.

TOMAZONI, Paula C. P.; LUNARDI, Vivian U. Reflexões sobre a identidade do professor de Inglês não nativo. In: REIS, Simone; VEEN, Klaas van; GIMENEZ, Telma. (orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina, Eduel, 2011, p. 211-232.

VEEN, Klass Van; SLEEGERS, Peter, VEN, Piet-Hein Van de. A identidade de um professor, suas emoções e seu compromisso com a mudança: um estudo de caso sobre os processos cognitivo-afetivos de um professor de ensino secundário no contexto de reformas. Tradução de LAUTENAI, A; BARTHOLAMEI, Jr.; REIS, Simone; FERNANDES, Lincoln P. In: REIS, Simone; VEEN, Klaas van; GIMENEZ, Telma. (orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina, Eduel, 2011, p. 235-270.

VARCARCEL, Mayra Soledad; RIVERA DE LA FUENTE, Vanessa Alejandra, Feminismo, identidad e Islam: encrucijadas, estrategias y desafíos en un mundo transnacional. **Tabula Rasa** [online.] n. 21, p. 139-164, 2014, Jul.-Dez.

VETTOREL, Paola; LOPRIORE, Lucilla. Is there ELF in ELT coursebooks? **Studies in Second Language Learning and Teaching**. 3 (4), 2013, p. 483-504.

VIEIRA, Ana Paula Melo Saraiva. **Materiais Curriculares de Língua Inglesa do Centro de Idiomas do IFAC: uma Análise das Habilidades para Comunicação**. 2014. Dissertação. Mestrado em Letras - Linguagem E Identidade Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Acre, Rio Branco, 2014.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades**. Porto: Edições Afrontamento. 1999.

WALLACE, Catherine. Local literacies and global literacy. In: BLOCK, David; CAMERON, Deborah. (orgs.). **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002. p. 101-114.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4^o ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

APÊNDICES

Apêndice 1: FORMULÁRIO (para posterior classificação)

Os nomes ficarão em sigilo

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Gênero:
- 4- Raça:
- 5- Quanto tempo estuda Inglês?
- 6- Ano que está na graduação?
- 7- Quanto tempo leciona no CLEC?
- 8- Por que decidiu cursar Letras?

Apêndice 2: Narrativa autobiográfica – Língua Inglesa e trajetória profissional

Nome: _____

Escreva um relato sobre sua trajetória como aluno/a e professor/a de Inglês, destacando:

- 1- os lugares nos quais você aprendeu e teve contato com a língua,
- 2- as razões de escolher a profissão e sua visão com relação à essa profissão
- 3- relate sobre o que você entende por Inglês Língua Franca e como/onde ouviu sobre isso pela primeira vez.

Apêndice 3 – Roteiro de entrevista do grupo focal com professores/as

A entrevista foi igual para professoras (1ª entrevista) e professores (2ª entrevista)

1. Qual a sua visão sobre um/a professor/a de Inglês que é falante nativo/a dando aula no Brasil?
2. E se esse/a professor/a não tem formação na área de licenciatura?
3. E o que você imagina que seus/suas alunos/as pensam a respeito disso: um/a professor/a que é falante nativo/a com formação e um/a professor/a nativo/a que não tem formação?
4. E pensando num/a professor/a nativo sem formação e um/a não-nativo/a com formação, qual seria a escolha?
5. Você percebe, no livro didático que utiliza, (no CLEC) a representação (em imagens ou textos) de pessoas que não são falantes nativos de Inglês? Justifique
6. E nessa representação, (de não nativos/as), você acredita que há mais homens ou mulheres? Por quê?
7. E eles/as são brancos/as ou negros/as? Por quê?
8. Você percebe as profissões das pessoas nativas e não nativas que estão representadas no livro didático?
9. Homens e mulheres são representados da mesma forma? Em número e posições de prestígio, por exemplo?
10. E brancos/as e negros/as?
11. Você tem o hábito de comentar, em suas aulas, sobre a representação de pessoas não-nativas no livro didático?
12. Isso é comentado com você nas suas aulas da graduação? Sobre pessoas não nativas falantes de inglês?
13. Pensando na representação da mulher não nativa no livro didático, como você acha que essa representação acontece?
14. Falta alguma coisa nessa representação? Ou essas lacunas já foram preenchidas?
15. Como (homem/mulher/branco/negro/a) brasileiro/a você se sente representado/a no livro didático que você utiliza em suas aulas? Por quê?
16. E sobre seus/suas alunos/as, o que você acha?

17. Existe alguma nacionalidade/cultura que você acha que mais se destaca no livro didático (do CLEC)? Qual e por quê?
18. Se sim, esse destaque é positivo ou negativo? Tanto pra você, quanto pra seus/suas alunos/as. Justifique.
19. Você tem preferência por algum sotaque de Inglês? Qual? Justifique
20. Você acha que tem algum sotaque? Qual é? Por que você acha isso?
21. Nas suas aulas na graduação, algum sotaque é enfatizado (pensando nos professores/as)? Qual? Você sabe o porquê?
22. Em algum momento você acha que aconteceu algum tipo de correção por parte do seu professor/a de Inglês quando era alguma questão de sotaque? Aqui na graduação
23. Como você trabalha com o Inglês dentro de uma perspectiva de língua franca? (Pensar em pessoas não-nativas que falam o Inglês).

Apêndice 4 – Roteiro de entrevista do grupo focal com professores/as juntos/as
Nessa entrevista, apenas foi modificada a ordem das perguntas, a fim de melhor organizá-las, mas as perguntas são as mesmas das entrevistas anteriores.

1. Como você trabalha com o Inglês dentro de uma perspectiva de língua franca? (Pensar em pessoas não-nativas que falam o Inglês).
2. Qual a sua visão sobre um/a professor/a de Inglês que é falante nativo/a dando aula no Brasil?
3. E se esse/a professor/a não tem formação na área de licenciatura?
4. E o que você imagina que seus/suas alunos/as pensam a respeito disso: um/a professor/a que é falante nativo/a com formação e um/a professor/a nativo/a que não tem formação?
5. E pensando num/a professor/a nativo sem formação e um/a não-nativo/a com formação, qual seria a escolha?
6. Você tem preferência por algum sotaque de Inglês? Qual? Justifique
7. Você acha que tem algum sotaque? Qual é? Por que você acha isso?
8. Nas suas aulas na graduação, algum sotaque é enfatizado (pensando nos professores/as)? Qual? Você sabe o porquê?
9. Em algum momento você acha que aconteceu algum tipo de correção por parte do seu professor/a de Inglês quando era alguma questão de sotaque? Aqui na graduação.
10. Existe alguma nacionalidade/cultura que você acha que mais se destaca no livro didático (do CLEC)? Qual e por quê?
11. Se sim, esse destaque é positivo ou negativo? Tanto pra você, quanto pra seus/suas alunos/as. Justifique.
12. Você percebe, no livro didático que utiliza, (no CLEC) a representação (em imagens ou textos) de pessoas que não são falantes nativos de Inglês? Justifique
13. E nessa representação, (de não nativos/as), você acredita que há mais homens ou mulheres? Por quê?
14. E eles/as são brancos/as ou negros/as? Por quê? (não nativos/as),
15. Você percebe as profissões das pessoas nativas e não nativas que estão representadas no livro didático?
16. Homens e mulheres são representados da mesma forma? Em número e posições de prestígio, por exemplo? (de forma geral)

17. E brancos/as e negros/as? (de forma geral)
18. Pensando na representação da mulher não nativa no livro didático, como você acha que essa representação acontece?
19. Falta alguma coisa nessa representação? Ou essas lacunas já foram preenchidas?
20. Como (homem/mulher/branco/negro/a) brasileiro/a você se sente representado/a no livro didático que você utiliza em suas aulas? Por quê?
21. E sobre seus/suas alunos/as, o que você acha?
22. Você tem o hábito de comentar, em suas aulas, sobre a representação de pessoas não-nativas no livro didático?
23. Isso é comentado com você nas suas aulas da graduação? Sobre pessoas não nativas falantes de inglês?

Apêndice 5 - Quadros de análise do livro didático

Quadro 1: Gênero

Gênero	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens				
Mulheres				
Total				

Fonte: da autora

Quadro 2: Gênero e Raça

Gênero e Raça	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens brancos				
Mulheres brancas				
Homens negros				
Mulheres negras				
Total				

Fonte: da autora

Quadro 3: Gênero, Raça e Classe

Gênero, raça e profissão (classe)	Inner Circle	Outer Circle	EFL
Homens brancos			
Mulheres brancas			
Homens negros			
Mulheres negras			

Fonte: da autora

PERGUNTAS NORTEADORAS APÓS A ANÁLISE (PARA REFLEXÃO)

1- Qual sua percepção sobre essa análise?

- 2- Era como você esperava?
- 3- Você pode afirmar se o livro traz uma perspectiva do Inglês como língua franca?
- 4- Mulheres nativas e não-nativas foram representadas da mesma forma?
- 5- O que você acha que esses números querem dizer?
- 6- Agora, comparem as análises. Quais são as semelhanças e as diferenças? (em questões numéricas).

Apêndice 6 – Questionário final

1. Comente as principais diferenças entre sua visão antes e depois da análise do livro didático com relação à sua percepção sobre as pessoas não nativas.
2. Houve alguma surpresa ao ver os dados das análises do livro didático?
3. Você acredita que a partir de agora irá falar mais sobre a representação de pessoas não nativas no livro didático em suas aulas?
4. Você acredita que essas questões deveriam ser mais exploradas durante sua graduação?
5. Você acredita que sua visão sobre o ILF mudou após participar da pesquisa? De que forma e o que mudou? Relate, brevemente.
6. Fale sobre as contribuições de participar dessa pesquisa em sua atuação profissional (se for o caso)

APÊNDICE 7 – CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES

“Aspas dupla”: simulações de fala

... : hesitação

(): troca do nome da pessoa por algo genérico

#####: nome de alguém

(...): indica que a transcrição da fala foi cortada, para melhor compreensão

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – docentes

Eu, _____, docente de Língua Inglesa no CLEC/UEPG, declaro para os devidos fins e a quem interessar possa, que estou ciente de minha participação na pesquisa provisoriamente intitulada “A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS/ES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECCÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO”, tendo como pesquisadora responsável a mestranda em Estudos da Linguagem da UEPG, Jessica Martins de Araujo e como pesquisadora participante a orientadora professora doutora Aparecida de Jesus Ferreira.

Minha participação na pesquisa será através de escrita de uma narrativa autobiográfica e realização de análise de livro didático, além de participar de uma entrevista de grupo focal. As informações por mim fornecidas podem ser publicadas. No entanto, estou ciente de que terei o sigilo de minha identidade. Essa participação é voluntária. Portanto, não receberei ao participar da pesquisa, nem pagarei taxas para isso. Estou ciente também de que posso desistir de participar dessa pesquisa em qualquer momento.

Assinatura do docente

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora participante

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2018.

ANEXO 2 – DECLARAÇÃO

Título do projeto: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS/ES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

Pesquisadoras: pesquisadora responsável - mestranda em Estudos da Linguagem da UEPG, Jessica Martins de Araujo e pesquisadora participante - a orientadora professora doutora Aparecida de Jesus Ferreira.

As pesquisadoras do projeto anteriormente identificado declaram que a coleta de dados não foi iniciada e somente iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____.

Jessica Martins de Araujo (assinatura da pesquisadora responsável)

Aparecida de Jesus Ferreira (assinatura da pesquisadora participante)

ANEXO 3 – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Eu, Jessica Martins de Araujo, pesquisadora do projeto “A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS/ES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO”, declaro estar ciente e que cumprirei os termos de Resolução 196 de 09/10/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro:

- 1- Assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações.
- 2- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não; e
- 3- Comunicar à COEP da UEPG qualquer alteração no projeto de pesquisa através dos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Ponta Grossa, 06 de Novembro de 2017.

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO 4 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

TÍTULO DO PROJETO: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS/ES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

PESQUISADORAS: Jessica Martins de Araujo e Aparecida de Jesus Ferreira.

LOCAL DA PESQUISA: _____

RESPONSÁVEL PELO LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA:

As pesquisadoras acima identificadas estão autorizadas a realizarem a pesquisa e a coletar dados. Preservando as informações referentes aos sujeitos da pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos e anonimamente. Em respeito à todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Ponta Grossa, _____ de Outubro de 2017.

Nome e assinatura do responsável pelo campo de pesquisa.

ANEXO 5 – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS/ES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

Pesquisador: JESSICA MARTINS DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78544417.3.0000.0105

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.364.232

Apresentação do Projeto:

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS/ES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

entender como os/as professores/as participantes da pesquisa compreendem o ensino de Inglês como língua franca perceber de que maneira eles/as entendem a representação mulheres não nativas dentro do material didático que utilizam. Fazendo, assim, intersecção com identidade social de gênero

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O maior risco ao participante seria o de se constranger com alguma questão presente na entrevista (a qual vai anexada ao TCLE, no entanto ele/a sempre terá a possibilidade de desistir a qualquer momento da realização da pesquisa).

Benefícios:

Garantir um ambiente de conversa com um pequeno grupo. Favorecendo assim, a fala espontânea,

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvararas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.364.232

a expressão e a interação entre os/as professores/as participantes, pois, nesse formato, todos/as poderão falar e ouvir as opiniões.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia qualitativa, a geração de dados será através de entrevistas de grupo focal dirigidas aos/as professores/as de um centro de línguas, na cidade de Ponta Grossa (Paraná) e também, realizando uma análise do material didático utilizado no curso, juntamente com os/as professores/as, compreendendo qual visão eles/as têm acerca dos aspectos mencionados. Para melhor poder atender aos objetivos, primeiramente, será feita a coleta de narrativas autobiográficas dos/as professores/as participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas

Recomendações:

Solicita-se que ao final da pesquisa seja enviado via plataforma brasil por notificação o relatório final para evitar pendências com a Propesp ou com o Comitê de Ética

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1002944.pdf	08/10/2017 09:31:44		Aceito
Folha de Rosto	ROSTO.pdf	06/10/2017 21:04:29	JESSICA MARTINS DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	26/09/2017 09:21:57	JESSICA MARTINS DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.docx	26/09/2017 08:49:21	JESSICA MARTINS DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvararanas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.364.232

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 03 de Novembro de 2017

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

ANEXO 6 – Quadros de análise realizadas pelos participantes e pela participante

BOOK 1

professores

Apêndice 5 - Tabelas de análise do livro didático

Tabela 1: Gênero

Gênero	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens	24		9	33
Mulheres	19	2	8	29
Total	43	2	17	

Fonte: da autora

Tabela 2: Gênero e Raça

Gênero e Raça	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens brancos	24		6	30
Mulheres brancas	19	1	10	30
Homens negros	1	1	2	4
Mulheres negras	2			2
Total	46	2	18	

Fonte: da autora

Tabela 3: Gênero, Raça e Classe

Gênero, raça e profissão (classe)	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens brancos				
Mulheres brancas				
Homens negros				
Mulheres negras				
Total				

Fonte: da autora

BOOK 2

professores

Apêndice 5 - Tabelas de análise do livro didático

Tabela 1: Gênero

Gênero	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens	8	2	3	13
Mulheres	6	1	2	9
Total	14	3	5	

Fonte: da autora

Tabela 2: Gênero e Raça

Gênero e Raça	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens brancos	8	0	3	11
Mulheres brancas	6	1	0	7
Homens negros	0	1	0	1
Mulheres negras	0	0	0	0
Total	14	2	3	19

Fonte: da autora

Tabela 3: Gênero, Raça e Classe

Gênero, raça e profissão (classe)	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens brancos	professor (1); ator (2) cantor (2); presidente (1)	0	professor (2)	9
Mulheres brancas	professora (2); chefe de redação (1); cantora (1); pianista (1)	estilista (1)	estudante (1)	7
Homens negros	0	professor (2)	0	2
Mulheres negras	0	0	0	0
Total	0	3	3	18

Fonte: da autora

BOOK 1

professora

Apêndice 5 - Tabelas de análise do livro didático

Tabela 1: Gênero

Gênero	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens	22	0	8	30
Mulheres	23	4	7	34
Total	45	4	15	64

Fonte: da autora

Tabela 2: Gênero e Raça

Gênero e Raça	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens brancos	22	0	6	28
Mulheres brancas	18	1	7	26
Homens negros	1	0	2	3
Mulheres negras	5	1	0	6
Total	46	2	15	63

Fonte: da autora

Tabela 3: Gênero, Raça e Classe

Gênero, raça e profissão (classe)	Inner Circle	Outer Circle	EFL	Total
Homens brancos	21	0	3	24
Mulheres brancas	13	1	5	19
Homens negros	1	0	2	3
Mulheres negras	5	1	0	6
Total	40	2	10	52

Fonte: da autora