



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

LUCAS FERNANDES PINHEIRO

**PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL: O LIVRO DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL CRÍTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLES A EM UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE DE MANAUS (AM)**

Manaus (AM)  
2025

LUCAS FERNANDES PINHEIRO

**PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL: O LIVRO DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL CRÍTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLES A EM UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE DE MANAUS (AM)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Orientadora: Dra. Luana Ferreira Rodrigues

Manaus (AM)  
2025

## Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- 
- P654p Pinheiro, Lucas Fernandes  
Pensar global, agir local: o livro didático sob a perspectiva intercultural crítica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública bilíngue de Manaus (AM) / Lucas Fernandes Pinheiro. - 2025.  
144 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Luana Ferreira Rodrigues.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Manaus, 2025.
1. Livro Didático. 2. Ensino-aprendizagem de línguas. 3. Interculturalidade Crítica. 4. Educação Bilíngue. 5. Linguística Aplicada. I. Rodrigues, Luana Ferreira. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título
-

## LUCAS FERNANDES PINHEIRO

# PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL: O LIVRO DIDÁTICO SOB A PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE DE MANAUS (AM)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 24 de julho de 2025

### BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente  
 LUANA FERREIRA RODRIGUES  
Data: 19/01/2026 13:40:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dra. Luana Ferreira Rodrigues – **Presidente**  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Documento assinado digitalmente  
 ALAN RICARDO COSTA  
Data: 19/01/2026 18:42:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa – **Membro**  
Universidade Federal de Roraima – UFRR

Documento assinado digitalmente  
 MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO  
Data: 19/01/2026 22:23:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Membro**  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

À minha mãezinha, Clenilde, que partiu quando eu tinha apenas 10 anos, mas cuja presença segue viva em mim. Sei que estaria muito orgulhosa do seu caçula.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido chegar até aqui com saúde, discernimento e sabedoria para fazer as melhores escolhas.

À minha família, em especial às mulheres fortes que a conduzem: à matriarca e minha avó Nazaré, às minhas tias, à minha mãe de coração, tia Cris, por me ensinar, cuidar de mim e por me orientar nas decisões da vida, e à minha prima Michelle, também professora em quem me inspirei na vida. Obrigado por serem meu refúgio nos momentos de alegria e de frustação.

Ao meu pai, Hidelbrando, que nunca deixou faltar sequer um pão à mesa, e aos meus irmãos, Daniel, Denis, Hizabeli, Diego e Luciana, meus melhores amigos e maiores apoiadores em todos os meus sonhos. A eles devo quem sou e a certeza de que nunca caminho só. Às minhas sobrinhas e primeiros amores da vida, Manuela, Melissa e Micaela, por me ensinarem, todos os dias, novas formas de amar e por darem sentido a essa travessia.

Às minhas amigas Bárbara, Iely e Luana pelas reflexões sobre nossas práticas docentes e pela amizade que permanece firme. À minha parceira no mestrado, Aninha, pelas produções conjuntas de artigos e participação em congresso. À Rayane pelas trocas, risadas e reclamações sobre o percurso acadêmico. E ao Gab, com quem pude compartilhar sorrisos e inquietações. Obrigado pela escuta ativa e por tornar mais leves os momentos finais desta caminhada.

Às minhas professoras, famosas RBs e, sobretudo, pessoas sensíveis, humanas e competentes, que foram fundamentais em minha formação acadêmica crítica e reflexiva: Dra. Edith Santos, Dra. Marta Monteiro, Dra. Tatiana Bermond, Dra. Vanessa Marruche e Me. Daniela Branquinho. Em especial às professoras Marta, Vanessa e ao professor Dr. Alan Ricardo pelas excelentes contribuições nas bancas de qualificação e defesa dessa dissertação.

À minha orientadora, profa. Dra. Luana Rodrigues, pela partilha generosa de conhecimento, pela paciência, dedicação e sensibilidade, especialmente nos momentos mais difíceis desse processo.

Aos alunos e professores da Escola Bilíngue Gilberto Mestrinho, também participantes da pesquisa por emprestarem suas vozes e suas vivências para conduzir as análises deste estudo.

Ao PPGL/UFAM, por oportunizar esta formação contínua em um programa de excelência, e à UFAM, minha segunda casa, espaço de pertencimento, aprendizado e transformação.

## RESUMO

Nesta dissertação de mestrado, inserida no campo da Linguística Aplicada (Celani, 2005b; Leffa, 2001; Moita Lopes, 1996; 2009), tive como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública bilíngue de Manaus (AM), a EETI Gilberto Mestrinho, com ênfase na análise do Livro Didático à luz da interculturalidade crítica. Com os objetivos específicos, busquei compreender de que forma a série didática English From Zero corresponde ao contexto dos estudantes e professores do Projeto English Development Course; analisar as percepções destes participantes sobre o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa; além de depreender os impactos dessa série didática no processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de Língua Inglesa, no contexto bilíngue da escola. Para esse efeito, no primeiro capítulo, procurei compreender o papel que o Livro Didático desempenha no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, resgatando, inicialmente, seu contexto histórico e sua utilização no Brasil (Bittencourt, 2008; Preti, 2011), apresentando também suas definições (Almeida Filho, 1994; Bandeira, 2009; Leffa, 2008; entre outros) e percepções de autores da área do ensino de línguas acerca desse material (Allwright, 1981; Celani, 2005a; Cummingsworth, 1995; entre outros). Ademais, desenvolvi uma revisão de literatura narrativa (Vosgerau; Romanowski, 2014), considerando o cenário das pesquisas que versaram anteriormente (2016-2023) sobre o tema desta investigação. No segundo capítulo, discuti as implicações do inglês como língua global (Kachru, 1990; Rajagopalan, 2003, 2005; Siqueira, 2008), o papel do saber local no ensino de línguas e na formação contínua de professores (Celani, 2016) e a proposta de uma abordagem intercultural crítica (Freire, 2005; Leffa, 2006, 2012; Walsh, 2010), com foco na configuração do LD nessa perspectiva (Scheyerl, 2012; Siqueira, 2012, 2025). No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, descritos no terceiro capítulo, vali-me de fontes bibliográficas e documentais, além de um estudo de caso com aplicação de questionários de perfil, investigativo e um roteiro de entrevistas para a geração de dados (Gil, 2002; Ludke e André, 1986; Marchesan e Ramos, 2012; Miguel, 2010; SátYRO e D'Albuquerque, 2020; Stake, 1995). Ainda nesse capítulo, descrevi o contexto da pesquisa, alinhando esta discussão às noções da educação bilíngue (Megale, 2005), o objeto investigado, e expliquei os procedimentos de análise dos resultados (Bardin, 2016). Por fim, no quarto capítulo, apresentei os resultados em consonância com a base teórica apresentada, tecendo considerações e possibilidades. Os dados gerados revelam, entre outros aspectos, que a série didática English From Zero favorece o engajamento dos alunos do projeto, amplia a compreensão da língua e estimula reflexões críticas ao integrar elementos culturais regionais, além de se alinhar a propostas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, contribuindo também para a formação contínua de professores. No mais, o estudo aponta para a importância da elaboração de materiais didáticos que dialoguem com os contextos socioculturais das comunidades escolares bilíngues, a fim de que esses recursos pedagógicos não apenas cumpram funções técnicas, mas reconheçam o saber local e incentivem práticas interculturais críticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático; Ensino-aprendizagem de línguas; Interculturalidade Crítica; Educação Bilíngue; Linguística Aplicada.

## ABSTRACT

In this master's research, within the field of Applied Linguistics (Celani, 2005b; Leffa, 2001; Moita Lopes, 1996; 2009), my objective was to investigate the process of teaching and learning English at a bilingual public school in Manaus (AM), EETI Gilberto Mestrinho, with an emphasis on analysing the textbook considering critical interculturality. With specific objectives, I aimed to understand how the English From Zero textbook series corresponds to the context of the students and teachers of the English Development Course Project; to analyse the perceptions of these participants on intercultural knowledge in the teaching and learning of English; and to infer the impacts of this series on the teaching and learning process and the training of English teachers in the bilingual context of the school. To this end, in the first chapter, I sought to understand the role that textbooks play in the teaching and learning of foreign languages, initially reviewing their historical context and use in Brazil (Bittencourt, 2008; Preti, 2011), also presenting their definitions (Almeida Filho, 1994; Bandeira, 2009; Leffa, 2008; among others) and perceptions of authors in the field of language teaching (Allwright, 1981; Celani, 2005a; Cummingsworth, 1995; among others). In addition, I developed a narrative literature review (Vosgerau; Romanowski, 2014), considering the scenario of previous research (2016-2023) on the topic of this investigation. In the second chapter, I discussed the implications of English as a global language (Kachru, 1990; Rajagopalan, 2003, 2005; Siqueira, 2008), the role of local knowledge in language teaching and continuing teacher training (Celani, 2016) and the proposal for a critical intercultural approach (Freire, 2005; Leffa, 2006, 2012; Walsh, 2010), focusing on the configuration of language textbooks in this perspective (Scheyerl, 2012; Siqueira, 2012, 2025). Regarding the methodological procedures described in the third chapter, I used bibliographic and documentary sources, as well as a case study with the application of profile questionnaires, investigative questionnaires, and semi-structured interviews for data generation (Gil, 2002; Ludke and André, 1986; Marchesan and Ramos, 2012; Miguel, 2010; Sátiro and D'Albuquerque, 2020; Stake, 1995). Also in this chapter, I described the context of the research, aligning this discussion with the notions of bilingual education (Megale, 2005), the object investigated, and explained the procedures for analysing the results (Bardin, 2016). Finally, in the fourth chapter, I presented the results in line with the theoretical basis presented, weaving considerations and possibilities. The data generated reveal, among other aspects, that the English From Zero textbook series favours the engagement of the project's students, broadens their understanding of the language, and stimulates critical reflection by integrating regional cultural elements, in addition to aligning with more inclusive and contextualised pedagogical proposals, also contributing to the continuous training of teachers. Furthermore, the study points to the importance of developing teaching materials that dialogue with the sociocultural contexts of bilingual school communities, so that these pedagogical resources not only fulfil technical functions but also recognise local knowledge and encourage critical intercultural practices.

**KEYWORDS:** Textbook; Language teaching and learning; Critical Interculturality; Bilingual Education; Applied Linguistics.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CDE 1	Coordenadoria Distrital de Educação 1
CNE	Conselho Nacional de Educação
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
EDC	English Development Course
EDUA	Editora da Universidade Federal do Amazonas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FLET	Faculdade de Letras
ICBEU	Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos
ILI	Inglês como língua Internacional
ILF	Inglês como língua Franca
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LD	Livros Didáticos
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SEDUC-AM	Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Amazonas
SUPER	SAMSUNG-UFAM Project Education and Research
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
WE	<i>World Englishes</i>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	O Livro Didático de Línguas Estrangeiras e a Formação de Professores.....	28
<b>QUADRO 2</b>	Reflexões acerca do LD na perspectiva tradicional e intercultural crítica.....	51
<b>QUADRO 3</b>	Perfil dos alunos participantes da pesquisa.....	75
<b>QUADRO 4</b>	Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	76
<b>QUADRO 5</b>	Categorias Temáticas e Categorias de Análise.....	80
<b>QUADRO 6</b>	Apresentação de aspectos da cultura local no livro didático.....	84
<b>QUADRO 7</b>	Representatividade cultural na série didática English From Zero.....	85
<b>QUADRO 8</b>	Aspectos culturais representados na série didática English From Zero.....	86
<b>QUADRO 9</b>	Percepções dos participantes sobre o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a partir da série didática English From Zero .....	88
<b>QUADRO 10</b>	Categorias de análise: contribuições da série didática English From Zero para o contexto bilíngue da escola.....	98
<b>QUADRO 11</b>	Categorias de análise: contribuições da série didática English From Zero para a formação de professores.....	102
<b>QUADRO 12</b>	Categorias de análise: Desafios encontrados na aplicação da série didática English From Zero.....	108

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1</b>	EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo .....	68
<b>FIGURA 2</b>	A série didática English From Zero.....	72
<b>FIGURA 3</b>	Representações na série didática English From Zero.....	72
<b>FIGURA 4</b>	Representações na série didática English From Zero B.....	73
<b>FIGURA 5</b>	Pontos turísticos de Manaus na série didática English From Zero.....	92
<b>FIGURA 6</b>	O Museu Amazônico – MUSA na série didática English From Zero.....	93

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	13
<b>1. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS .....</b>	19
1.1 O lugar do Livro Didático no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras .....	19
1.2 Livro Didático de Língua Estrangeira, Formação de Professores e Interculturalidade Crítica: uma revisão narrativa de teses e dissertações (2016-2023) .....	28
<b>2. INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS .....</b>	40
2.1 O Inglês como língua global: implicações para o ensino de línguas .....	40
2.2 Em direção ao Glocal: o ensino-aprendizagem e o Livro Didático de línguas à luz da Interculturalidade Crítica .....	45
<b>3. METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO     ENSINO DE LÍNGUAS .....</b>	55
3.1 Procedimentos metodológicos: a pesquisa em Linguística Aplicada.....	55
3.1.1 A pesquisa Bibliográfica e Documental.....	58
3.1.2 O Estudo de Caso .....	59
3.1.3 Instrumentos de geração de dados.....	61
3.2 Contexto e participantes da pesquisa .....	63
3.2.1 EETI Gilberto Mestrinho e o Projeto English Development Course .....	63
3.2.2 A série didática English From Zero: contexto e características .....	71
3.2.3 Participantes da pesquisa.....	74
3.3 Procedimentos de análise dos resultados e categorias temáticas .....	77
<b>4. ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	82
4.1 Percepções de professores e alunos sobre a série didática English From Zero e o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.....	83
4.2 Contribuições da série didática English From Zero para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e para a formação de professores no contexto bilíngue da escola .....	97
4.3 Desafios encontrados na aplicação da série didática English From Zero .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	110

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	117
<b>APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DE PERFIL .....</b>	130
<b>APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO .....</b>	132
<b>APÊNDICE 3: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS .....</b>	134
<b>APÊNDICE 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	135
<b>APÊNDICE 5: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	136
<b>APÊNDICE 6: TCLE PARA RESPONSÁVEIS LEGAIS .....</b>	137
<b>ANEXO A: PROJETO ENGLISH DEVELOPMENT COURSE .....</b>	138
<b>ANEXO B: TERMO DE ANUÊNCIA DA SEDUC-AM .....</b>	141
<b>ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO CEP .....</b>	142

## INTRODUÇÃO

*Todo jardim começa com um sonho de amor.  
Antes que qualquer árvore seja plantada  
ou qualquer lago seja construído,  
é preciso que as árvores e os lagos  
tenham nascido dentro da alma  
(Rubem Alves, 2010, p. 75).*

Nas palavras de Rubem Alves, encontro memórias de quando era criança (7 a 8 anos) e usava a imaginação para brincar de escola no quintal de minha casa com meus primos e irmãos, ou melhor, meus alunos, que posteriormente seriam meus professores em outras disciplinas. Ainda posso sentir a mesma emoção, pois sempre gostei de compartilhar com outras pessoas algo que eu havia aprendido na escola e, assim, fazia com uma lousa e o pincel nas mãos. Sem saber que essa seria a profissão que mudaria a minha vida, ali nascia um sonho de amor, “nascido dentro da alma”.

Em 2018, iniciei minha formação docente como graduando no curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). No primeiro dia de aula, as reflexões prévias acerca da formação de professores de línguas em Prática Curricular I, ministrada pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro<sup>1</sup>, confirmaram meu anseio: o de ser professor. No início, surgiram vários questionamentos, tais como: 1. De que forma posso melhorar minha proficiência no idioma? 2. Como devo fazer uma aula de Inglês? 3. De que maneira posso praticar o que eu aprendi?

As respostas logo chegaram. Junto com outros colegas, fui orientado a participar gratuitamente das aulas de Inglês do Centro de Estudos de Línguas (CEL)<sup>2</sup>, e aproveitei a oportunidade para desenvolver minhas habilidades na língua. Um ano depois, em 2019, fui aprovado no edital de seleção para atuar como professor bolsista no mesmo projeto, o que me possibilitou pôr em prática questões teóricas discutidas paralelamente nas aulas da graduação. A partir dessa experiência, novos questionamentos surgiam: 1. Estou me comportando como um professor? 2. Consigo melhorar minhas aulas? 3. Por que o livro não aborda a realidade dos

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela UFSC (2014) e professora Associada II da UFAM, lotada na Faculdade de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4672487830828193>.

<sup>2</sup> O Centro de Estudos de Línguas (CEL) da UFAM oferece cursos de idiomas para a comunidade interna e externa, contribuindo para a formação de profissionais de diversas áreas. Além disso, proporciona aos acadêmicos de Letras um espaço de estágio, permitindo o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas essenciais para seu crescimento profissional (Centro de Estudos de Línguas, 2024).

meus alunos? Entre outros pensamentos que foram gradualmente sendo esclarecidos com a formação inicial.

Posso afirmar que a minha experiência como bolsista pedagógico foi bastante valiosa, pois os debates com os colegas e professores me permitiram refletir sobre as minhas ações no CEL. Um exemplo significativo foi uma aula de Prática Curricular III, ministrada pela Profa. Dra. Edith Santos Corrêa<sup>3</sup>, no terceiro período da graduação. Na ocasião, discutimos sobre o ensino das habilidades linguísticas nas aulas de inglês, o que me levou a refletir sobre minha posição como professor em formação e despertou o desejo de buscar respostas para esse e outros questionamentos. Essas reflexões motivaram-me a elaborar meu primeiro projeto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), focado na interlocução das habilidades linguísticas e na construção do significado nas aulas de Inglês do Projeto CEL.

Em 2020, fui aprovado no edital do Projeto SUPER<sup>4</sup> para desenvolver atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI). Durante esse processo, nossa equipe, a Task WP1 - inglês<sup>5</sup>, recebeu o desafio de elaborar a série didática **English From Zero** – em três volumes (Silva et al., 2021a; 2021b; 2021c) – para dar suporte e qualidade às aulas do projeto. Embora o trabalho tenha sido exaustivo, foi uma caminhada intensa de muito aprendizado ao longo dos quatro meses de produção. A partir da experiência com esse Livro Didático (LD), pude compreender a importância de elaborar materiais contextualizados, com temáticas que se relacionam às experiências do público-alvo que se deseja alcançar.

Além disso, minha curiosidade pela pesquisa reforçou meu interesse pelo desenvolvimento e a análise de livros didáticos, consolidando essa área como uma parte fundamental na minha formação acadêmica. Isto posto, a fim de continuar buscando respostas para os meus questionamentos, surgiu o interesse em desenvolver a presente pesquisa, oferecendo a chance de promover caminhos para reflexões e elucidar questões teórico-práticas na área do ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas.

Como proposta inicial, a relação entre ensino, pesquisa e extensão ocupa um lugar central no contexto desta pesquisa, pois sustenta a integração entre teoria, prática e reflexão dentro da universidade, e ao mesmo tempo conecta esse conhecimento à comunidade externa,

<sup>3</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da UFAM (2018); Técnica em Assuntos Educacionais da UFAM, aposentada. Instrutora do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (UFAM/UEA) Lattes: [<http://lattes.cnpq.br/2831527202202996>].

<sup>4</sup> SAMSUNG-UFAM Project Education and Research (SUPER): projeto da UFAM em parceria com a Samsung que visa fomentar a capacitação e a pesquisa em cursos de áreas tecnológicas da universidade, e outros cursos como Letras- Língua Inglesa (UFAM, 2020).

<sup>5</sup> Grupo de trabalho e estudo colaborativo com função específica dentro do corpo de atividades do Projeto SUPER que visa fomentar a capacitação dos graduandos por meio do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

buscando beneficiar seus agentes. Dessa forma, analiso o objeto de investigação deste estudo, a série didática English From Zero, em uma escola pública bilíngue em Manaus da Secretaria de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM), a Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo. Mais especificamente no projeto piloto English Development Course (EDC).

Este trabalho possui relevância social, pois entendo que a integração entre a universidade e a comunidade externa não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas ratifica a relevância do conhecimento produzido na academia. Assim, justifico o desenvolvimento desta investigação como um dever político-social, a partir do qual o conhecimento produzido se traduz na possibilidade de retorno para a sociedade, especialmente para o contexto de escola pública.

No que tange ao ensino-aprendizagem de línguas e ao LD de Língua Estrangeira (LE), há poucos trabalhos que versam sobre a adequação desse material em contexto de escola pública em Manaus e no Amazonas. Das pesquisas desenvolvidas no âmbito da UFAM, os pesquisadores sugerem a necessidade de elaboração de mais materiais alinhados à realidade local dos estudantes e educadores, além de debates e reflexões críticas sobre o tema na formação de professores de línguas (Monteiro, 2014; Pimentel, 2021; Tavares, 2021; entre outros).

A esse respeito, Siqueira (2015) menciona que há uma lacuna existente no ensino-aprendizagem de línguas que se justifica pelo seu distanciamento de questões mais amplas da educação como um todo, por vezes deixando de lado discussões críticas no ensino de inglês como Língua Internacional (ILI) ou como Língua Franca (ILF). Conforme o autor, os departamentos de línguas e pesquisas, cursos de formação de professores e estruturas curriculares, alheios a questões mais amplas,

[...] ao surgimento e à consolidação de áreas de investigação importantes, hoje em constante diálogo com a ciência da linguagem, como *World Englishes*, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Educação para Cidadania, entre outras, [...], ainda se alinham a um perfil refratário que cede pouco ou quase nenhum espaço a discussões críticas (Siqueira, 2015, p. 235).

Dessa forma, a motivação para este estudo se dá pela minha inquietação em relação à pouca frequência de pesquisas nesse contexto, o que se manifestou em um esforço para minimizar a lacuna de pesquisas sobre o uso de LDs contextualizados nas escolas públicas em Manaus. Embora não vise apresentar todas as soluções para os problemas relacionados ao tema, buscarei contribuir para as discussões críticas na área de ensino-aprendizagem de línguas, formação de

professores em Manaus (AM) e, mais especificamente, para a formação de professores de línguas com foco em elaboração, uso e análise de material didático.

Desenvolvo esta investigação no campo da Linguística Aplicada (LA) (Leffa, 2001; Moita Lopes, 1994; 2009), ancorando-a nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e documental (Ludke; André, 1994; Gil, 2002), de paradigma qualitativo (André, 2013; Celani, 2005b). Ademais, recorro a um Estudo de Caso para compreender o objeto de pesquisa dentro do seu contexto (Sátyro e D’albuquerque, 2020; Stake, 1995), mediante aplicação de instrumentos de geração de dados, como questionários e entrevistas (Gil, 2002; Marchesan e Ramos, 2012; Miguel, 2010).

No âmbito deste estudo, proponho as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) De que forma a série didática English From Zero corresponde ao contexto de estudantes e professores do projeto English Development Course?
- 2) Como professores e alunos compreendem o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a partir da série didática English From Zero?
- 3) De que maneira a série didática English From Zero impacta o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores de Língua Inglesa no contexto bilíngue da escola?

À luz desses questionamentos, tenho como objetivo geral:

- Investigar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública bilíngue de Manaus, com ênfase na análise do Livro Didático à luz da interculturalidade crítica.

No que diz respeito aos objetivos específicos, busco:

- Compreender de que forma a série didática English From Zero corresponde ao contexto dos estudantes e professores do projeto English Development Course.
- Analisar as percepções dos alunos e professores sobre o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a partir da série didática English From Zero.
- Depreender os impactos da série didática English From Zero no processo de ensino-aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa no contexto bilíngue da escola.

Organizo essa dissertação em quatro capítulos que versam sobre a fundamentação teórica, o percurso metodológico da pesquisa e a discussão dos dados gerados no contexto deste estudo.

No primeiro capítulo, procuro entender o lugar que LD ocupa no ensino de Língua Estrangeira (LE), apresentando um breve histórico sobre o tema no Brasil (Bittencourt, 2008; Preti, 2011; Soares, 2009) e as definições de material e livro didático (Almeida Filho, 1994; Bandeira, 2009; Leffa, 2008; Richards, 2001), além de discutir as crenças e impressões sobre esse material no ensino-aprendizagem de línguas (Allwright, 1981; Almeida Filho, 2008; Celani, 2005a ; Cummingsworth, 1995; Vilaça, 2009). Na última seção, por meio de uma revisão narrativa (Vosgerau; Romanowski, 2014), descrevo o cenário das pesquisas que, antes do presente estudo, versaram sobre o uso contextualizado do livro no ensino de LE, com foco também na formação de professores e na perspectiva intercultural crítica (Lamberts, 2022; Monteiro, 2014; Rodrigues, 2021; Todeschini, 2020).

No segundo capítulo, amplio a discussão sobre a educação intercultural crítica no ensino-aprendizagem de línguas. Inicialmente, discuto a posição do inglês como língua global (Kachru, 1990; Rajagopalan, 2003, 2005; Siqueira, 2008;) e o papel do saber local no ensino de línguas (Celani, 2016). Em seguida, apresento uma revisão teórica sobre a educação intercultural crítica (Freire, 2005; Leffa, 2006, 2012; Walsh, 2010), as implicações desse cenário para a formação contínua de professores (Celani, 2016; Kumaravadivelu, 2006) e a configuração do LD nesse contexto (Scheyerl, 2012; Siqueira, 2012, 2015).

No terceiro capítulo, descrevo o percurso metodológico em quatro partes: primeiro, situo a pesquisa no campo da LA (Celani, 2005b; Leffa, 2001; Moita Lopes, 1996, 2009); segundo, caracterizo a pesquisa bibliográfica, documental, o Estudo de Caso e os instrumentos para a geração de dados (Gil, 2002; Marchesan e Ramos, 2012; Miguel, 2010; Sátyro e D’albuquerque, 2020; Stake, 1995); terceiro, exploro o contexto da pesquisa, o Projeto English Development Course da EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho, o objeto deste estudo, a série didática English From Zero e descrevo os perfis dos participantes da pesquisa. Por fim, explico os procedimentos de análise e validação dos resultados (Bardin, 2016; Lüdke e André, 1986), bem como elaboro um quadro com as categorias temáticas identificadas.

No quarto capítulo, apresento os dados gerados por meio dos procedimentos descritos no terceiro capítulo em consonância com a base teórica apresentada nos dois primeiros capítulos, trazendo considerações e possibilidades de reflexões críticas nesse contexto. Mais especificamente, neste último capítulo, busco responder às perguntas de pesquisa, na tentativa

de compreender como a série didática English From Zero se relaciona com o contexto dos participantes do projeto English Development Course, bem como analisar suas percepções sobre o conhecimento intercultural e depreender os impactos (contribuições e desafios) desse material para o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores de Língua Inglesa no contexto bilíngue da escola.

Por fim, registro que as limitações estiveram relacionadas principalmente ao momento da geração de dados na fase das entrevistas, tanto por conta do tempo pouco restante para finalizar a investigação, como pela insegurança que, principalmente os menores de idade, poderiam sentir ao responder às perguntas nesse tipo de interação. Para evitar esse desconforto e adequar a pesquisa, optei por não realizar essa fase com os alunos. Outros desafios incluíram a dificuldade de conciliar os horários dos participantes tanto na fase dos questionários como na fase das entrevistas, já que atuavam em tempo integral. Como forma de contornar essas intercorrências, todos os instrumentos foram adaptados para o formato digital, garantindo maior acessibilidade.

## 1 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Este capítulo está dividido em duas seções que contextualizam o Livro Didático, visando compreender o papel que esse material desempenha no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Para isso, apresento um panorama sobre sua utilização no Brasil, exploro conceitos sobre material e livro didático e, além disso, discuto as percepções e crenças sobre esse recurso no ensino de línguas. Na segunda seção, faço uma revisão de literatura narrativa sobre o cenário dos estudos que versam sobre a contextualização do LD no ensino-aprendizagem de línguas, bem como a sua relação com a formação de professores e o uso desse material a partir da perspectiva intercultural crítica.

### 1.1 O lugar do Livro Didático no Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Para entender o lugar do LD e o que ele representa para o ensino-aprendizagem de línguas, parto de uma compreensão abrangente no que diz respeito às definições, classificações e contextualização do material didático impresso. Para tanto, recorro ao estudo de Preti (2011), que afirma que o LD, proveniente do movimento renascentista, está historicamente associado às relações de trabalho, à indústria, ao capital e aos avanços científicos do contexto em questão, apresentando-se também como uma “possibilidade de multiplicar a ação do professor para atingir número cada vez maior de estudantes”. De acordo com o autor, o LD surge como uma ideia de universalização do conhecimento

[...] por Jan Amos Comenius (1592-1670), em sua *Didática Magna* (1627-57), como tecnologia que possibilitaria superar o ensino artesanal, de natureza individual, entre preceptor e discípulo, para um ensino coletivo: “ensinar tudo a todos”, com certeza, rapidez, solidez e prazer. Nasceu, portanto, com a perspectiva da socialização do conhecimento e da universalização do acesso à escola (Preti, 2011, p. 13).

Diante desse contexto, noto que o LD possui um propósito emancipatório e informativo desde os seus princípios de elaboração, buscando possibilitar o acesso aos saberes apresentados. No entanto, quando se trata das discussões sobre esse material no campo da educação, a realidade está atrelada a um cenário que não o qualifica para uma educação libertadora. Como acrescenta o autor, o LD, apesar de seu caráter formativo,

[...] pode ser percebido como estratégia de disciplinamento, de treinamento à submissão, ao que está predeterminado, pré-escrito. O professor se torna, assim, um “maestro”, isto é, em seu sentido etimológico, um “adestrador”, um “amansador”. E o estudante, como sujeito passivo, levado a copiar, a reproduzir e a decorar o que está exposto no livro didático (Preti, 2011, p. 14).

Desta maneira, o LD passou a ter impressões negativas que, segundo o autor, perpetuaram-se no contexto da educação, por vezes, em função das influências dos cenários políticos e sociais em que esteve inserido, moldando o conteúdo e a forma como os materiais didáticos eram utilizados. Uma percepção semelhante é apresentada por Bittencourt (2008), em seu estudo sobre o contexto histórico do LD no Brasil (1810-1910), em que a autora comenta que os materiais didáticos impressos de modo geral sempre foram utilizados como instrumento de controle, o que corrobora a explícita interferência de poderes instituídos nas páginas desses materiais.

Para a autora, o LD passou a ser visto como uma mercadoria ligada a interesses econômicos particulares e “consumido em larga escala pela indústria cultural” (Bittencourt, 2008, p. 63), sempre com a intenção de agradar ao Estado em vigência. E por esta razão, defende a necessidade do uso desse material sempre de forma crítica, reforçando a importância de cada leitor se apropriar dos textos de acordo com a sua experiência e repertório, mesmo que seja imposto ao LD o propósito de uniformizar o pensamento, impor crenças, regras ou valores.

Também fazendo referência ao contexto histórico do Brasil, Soares (2009), em seu depoimento para a Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais (ABRELIVROS), pontua que o LD, por anos, cumpriu a missão de um material restrito, que reproduzia valores sociais e pautava seus conteúdos na memorização. No entanto, conforme defende o autor, o material tornou-se um instrumento pedagógico crítico com o passar do tempo:

[...] o livro didático ampliou sua função precípua. Além de transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita, tornou-se um instrumento pedagógico que possibilita o processo de intelectualização e contribui para a formação social e política do indivíduo. O livro instrui, informa, diverte, mas, acima de tudo, prepara para a liberdade (Soares, 2009).

Assim, o livro passa a ser entendido como um recurso que possibilita o desenvolvimento de práticas libertadoras, afastando o caráter negativo de sistematização do conhecimento e uso de procedimentos limitados ou inflexíveis. Complementando esta ideia, Feitosa (2004, p. 2), apoiada no pensamento freiriano de que a educação se torna um ato político quando liberta as

pessoas do condicionamento, defende que o LD, nessa perspectiva, incorpore os seguintes princípios: organização das atividades a partir de um tema social; seleção de conteúdos histórico-críticos, incluindo “contextos significativos de linguagem”, “problematização e reinvenção da realidade” e “entendimento de cultura (diversidade, gênero, etnia e raça, [...] )”. Conforme analisa a autora, essa configuração contextualizada do material didático pode contribuir para uma educação crítica e transformadora, alinhando-se aos pressupostos da Pedagogia Crítica.

Brevemente apresentado o contexto de surgimento do LD e suas implicações políticas, sociais e pedagógicas no Brasil, busco agora encontrar as definições de material e livro didático. Para isso, partirei dos conceitos propostos por Bandeira (2009), que comprehende materiais didáticos como “[...] produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática” (p. 14). Essa definição inclui conjuntos de textos, imagens e outros recursos que representam o meio que possibilita acessar determinado conteúdo, seja esse impresso ou audiovisual. O recurso impresso pode variar em “coleções ou conjuntos, tais como caderno de atividades, guia do aluno, guia do professor, livro-texto, livro didático, livro paradidático, pranchas ilustrativas, mapas etc.” (Bandeira, 2009, p. 16).

No ensino-aprendizagem de línguas, encontro em Almeida Filho (1994, p. 44) que materiais didáticos são “codificações de experiências com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes de manual do professor e cadernos de exercícios”. Leffa (2008, p. 28), complementando este pensamento, vai além e discute que a definição de material envolve

[...] o suporte sobre o qual a língua vai ser apresentada ao aluno. Tradicionalmente o suporte mais comum tem sido o papel, que por sua vez pode ser subdividido em muitos outros (livro, jornal, revista, revista em quadrinhos, revista acadêmica, etc.).

Quanto às subdivisões mencionadas por Leffa ao definir material didático, Bandeira (2009, p. 16) explica que essa variação permite atender a diferentes necessidades, cabendo ao professor direcionar o material de acordo com os objetivos de aprendizagem do público-alvo.

Assim, a partir das ideias apresentadas, comprehendo o material didático, nesta pesquisa, como um recurso, impresso ou audiovisual, que possibilita a apresentação de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Já o LD, exemplificado por Bandeira e Leffa, representa uma das formas possíveis dessa apresentação, como um componente ou unidade

mínima dentro de uma concepção mais ampla de materiais, cujo uso depende da adequação às necessidades, contextos e objetivos pedagógicos do público a que se destina.

Para ampliar a discussão acerca da definição de LD no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, anoro-me em Richards (2001), que o comprehende como um componente fundamental nesse processo, servindo como base para grande parte da linguagem que os alunos recebem e da prática que ocorre em sala de aula. Conforme acrescenta o autor, os livros didáticos “podem fornecer a base para o conteúdo das aulas, o equilíbrio das habilidades ensinadas e as formas de prática de linguagem em que os alunos participam” (p. 1, tradução própria)<sup>6</sup>.

Isto posto, encontro a classificação para a série didática *English From Zero*, objeto desta pesquisa, como um conjunto ou coleção de livros acompanhados por exercícios de prática de linguagem, enquanto recurso sobre o qual a língua pode ser apresentada aos alunos. Vale ressaltar que apesar da ausência da terminologia “série didática” nas definições acima, o estudo adota o uso deste termo respeitando a denominação utilizada no prefácio do livro didático (Silva et al., 2021, p. 7).

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas, as discussões sobre a legitimidade do LD e o que ele representa nesse processo são postas em evidência desde estudos de Allwright (1981), Cunningsworth (1995), Richards (1998; 2001) aos estudos de Almeida Filho (2008), Celani (2005), Leffa (2006; 2008) e Vilaça (2009). Para esses autores, o livro é um dos materiais mais comuns quando se trata de ensinar uma língua, sendo também moldado pelas mudanças políticas e sociais que acontecem no cenário em que esse material está inserido.

Iniciando, conforme postula Cunningsworth (1995), o LD, que deveria auxiliar professor e alunos como um aliado em sala de aula, acaba sendo, por vezes, utilizado com base em impressões e crenças não adequadas, o que leva o professor a utilizar o livro de forma engessada, sem que se estabeleça uma adaptação a partir das circunstâncias do contexto e do perfil dos alunos. Conforme acrescenta Vilaça (2009, p.5), essas impressões causam um certo distanciamento na relação entre professores, alunos e os LDs, que, consequentemente, passam a ser percebidos em uma posição de superioridade ou “[...] pelo menos indiretamente tratados como o material didático por excelência, tanto na área de Linguística Aplicada quanto na Educação como um todo”.

Ratificando essa ideia de distanciamento, Souza (1999, p. 27) alerta que

<sup>6</sup> Trecho original: *They may provide the basis for the content of the lessons, the balance of skills taught and the kinds of language practice the students take part in.*

[...] o caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejá-lo, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

Diante do posicionamento da autora, é evidente que o LD é amplamente percebido por estudantes e professores como a principal fonte de conhecimento, apresentando-se como uma verdade que não pode ser contestada ou prescrição que guia o processo de ensino-aprendizagem. Esta visão, segundo Souza (1999), confere ao livro uma posição de destaque, tornando-o um elemento constitutivo no processo educacional brasileiro, uma referência quase incontestável em sala de aula, não restando dúvidas quanto à sua autoridade como “material didático por excelência”, conforme mencionado por Vilaça (2009).

No que tange às crenças de professores de línguas sobre o uso do LD, recorro novamente a Richards (1998) que explica que ao mesmo tempo em que o livro pode servir como um guia, fornecendo ideias sobre como planejar as aulas, não é novidade que muitos professores compreendam o LD como “a principal fonte de ideias e materiais didáticos para suas aulas” (p. 127, tradução própria)<sup>7</sup>, o que determina o que e como ensinar, ou como modelo estabelecido para a prática didática. Ademais, surge também a crença de que boas práticas de ensino dependem somente do uso de materiais desenvolvidos por especialistas.

Em contrapartida, vale ressaltar que "os materiais de ensino, por mais completos que sejam, nunca podem ‘cuidar’ de tudo relacionado aos objetivos, muito menos determiná-los" (Allwright, 1984, p. 7, tradução própria)<sup>8</sup>. Nessa perspectiva, embora os materiais possam fornecer uma estrutura e apoio ao aprendizado, a autora reforça que é importante lembrar que eles não substituem a necessidade de adaptação e interação nesse contexto. Isso reforça a ideia de que o ensino eficaz de línguas depende não apenas da escolha dos livros, mas também da forma como são utilizados em sala de aula para atender às necessidades e objetivos específicos dos estudantes.

Sob este olhar para a necessidade de adequação do LD, Almeida Filho (2005, p. 19) critica a estrutura convencional e rígida dos materiais utilizados no ensino de línguas e reforça: o livro didático traz o ‘prato feito’, e as tentativas de modificá-lo requerem formação profissional [...]

---

<sup>7</sup> Trecho original: [...] *It is not surprising that most teachers capitalize on their availability. For many teachers the commercial textbook is hence the primary source of teaching ideas and materials in their teaching.*

<sup>8</sup> Trecho original: *The role of teaching materials must then be relatively limited. No matter how comprehensively the materials cover learning goals, they can never even 'look after' everything to do with goals, let alone actually determine them.*

e tempo disponível para levar a efeito a sua reformulação fundamentada. Logo, a necessidade indispensável de repensar o contexto do ensino-aprendizagem nos remete à possibilidade de ampliarmos debates e reflexões na formação inicial e contínua de professores de línguas, uma vez que, conforme postula Richards (2001), aprender a usar e adaptar o LD é parte fundamental do conhecimento profissional de um professor ao desenvolver suas práticas em sala de aula.

No entanto, Alvarenga e Bacellar, já em 2007, apontavam que esta é uma realidade ainda distante, pois trata-se de uma lacuna na formação de professores que normalmente

[...] ao se furtar da possibilidade de discutir categorias ideológicas e linguísticas subjacentes ao LD adotado, colabora para a manutenção de práticas consolidadas pelos materiais ao longo dos anos escolares, perpetuando o ciclo vicioso instalado nas aulas de inglês, quer na escola básica, quer na universidade, cujo fio da meada fica difícil de ser puxado (p. 142).

As autoras destacam um desafio crítico comum na formação de professores em relação à tendência de abster discussões sobre questões que permeiam a escolha dos LDs. Em resposta a isso, Leffa (2008) propõe que os professores adotem uma postura reflexiva ao analisar e adaptar o LD, o que exige um olhar crítico sobre as necessidades dos alunos, seu nível de conhecimento, preferências e expectativas. Desta maneira, o processo de seleção do material deve ir além do conteúdo em si, levando em conta o perfil dos estudantes e suas realidades.

Este cenário torna evidente o papel indispensável da formação de professores nesse contexto, visando fomentar discussões e reflexões críticas a respeito dos critérios de escolha, uso e avaliação do LD. Pois, como bem lembra Siqueira (2010), “o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico” (p. 249). Isto posto, o professor de LE, enquanto agente crítico-reflexivo, deve pensar o LD através da ótica do seu público-alvo e do contexto ao qual ele pertence, levando em conta as particularidades do cenário e as subjetividades do processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva é reforçada por Celani (2005a) ao considerar a relevância do contexto e das particularidades dos alunos na seleção e utilização dos materiais didáticos. Em sua visão, é preciso desconstruir modismos apresentados por autores de realidades distantes nos chamados ‘materiais globais’, principalmente em contexto de escola pública. Para isso, o professor, dentro de sua competência crítico-reflexiva, deve adaptar e flexibilizar esses recursos, começando pelas seguintes indagações:

[...] Foram produzidos onde e por quem? Levam em conta os contextos sociais e culturais dos alunos? Ou estão calcados em pressupostos questionáveis implícitas nas várias abordagens dominantes no ensino de inglês no momento? Os chamados materiais “globais” dificilmente podem levar em conta necessidades locais e devem, portanto, ser submetidos a um questionamento crítico, do ponto de vista de tensões e desafios à identidade e aos valores da comunidade onde serão usados, para se chegar a uma compreensão das questões envolvidas, por meio da reflexão crítica (Celani, 2005a, p. 20).

Conforme sugere a autora, nenhum material deve ser desvinculado de seu contexto. Assim, entendo que as perguntas apresentadas merecem reflexões constantes, pois somente através do pensamento crítico, como proposto por Celani, é possível garantir que o LD atenda minimamente às necessidades do público-alvo, promovendo um ensino de línguas localmente adaptado e inclusivo. Além disso, a reflexão sobre esses aspectos fortalece o papel do professor como agente de letramento crítico, capaz de criar um ambiente de aprendizagem que valorize as diversidades culturais e sociais do contexto em que os alunos estão inseridos, conforme também apontado por Monteiro (2014) em sua tese de doutorado.

Embora a série didática English From Zero não tenha passado pelo processo de seleção com base no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>9</sup>, esta análise comprehende o uso desse material em um projeto dentro do contexto de escola pública. Por esta razão, vale destacar algumas considerações estabelecidas pelo PNLD para a escolha do LD, das quais destaco a necessidade de apresentar práticas discursivas variadas, a fim de que o aluno possa se comunicar em situações diversas da vida real. Nesse sentido, Brasil (2010, p. 12) sugere que o livro, no ensino-aprendizagem de línguas, deva

[...] reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ele se destina.

Dessa forma, o LD poderá promover ao aluno a condição de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na LE, possibilitando “o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais” (BRASIL, 2010, p. 12). Quanto ao papel do professor, o PNLD garante que os critérios estabelecidos orientem o docente a escolher um LD que funcione como um suporte eficaz no planejamento e na execução de suas aulas, mas não descarta a necessidade de

---

<sup>9</sup> PNLD é um programa do Ministério da Educação, instituído em 1995, responsável pela fiscalização e distribuição gratuita de livros e materiais didáticos para a toda a rede pública de educação básica do Brasil (BRASIL, 2010).

adaptação, posto que a adoção de uma boa coleção didática jamais substitui o trabalho do professor, “quem melhor conhece seus alunos e sua escola” (BRASIL, 2010, p. 11).

Em síntese, o LD desempenha um papel central no ensino-aprendizagem de LE, enquanto recurso fundamental para professores e alunos. No entanto, conforme destacado, esse material deve ser repensado e utilizado de forma crítica, à luz das necessidades e diferentes realidades dos estudantes. Isso exige que os professores desconstruam as crenças de que esse material seja inflexível ou fonte única de conhecimento e o compreendam como instrumento de libertação e conscientização, buscando adaptá-lo conforme as especificidades locais do contexto em que se insere.

Na seção a seguir, apresento um panorama das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, no cenário nacional, acerca da contextualização do LD no ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas e na perspectiva intercultural crítica.

## 1.2 Livro Didático de Língua Estrangeira, Formação de Professores e Interculturalidade Crítica: uma revisão narrativa de teses e dissertações (2016-2023)

Com o intuito de apresentar um panorama recente dos estudos relacionados ao tema investigado, optei por conduzir, entre junho de 2023 e junho de 2024, uma revisão de literatura do tipo narrativa. Esse modelo de revisão permite-me selecionar os estudos com base em um ponto de vista crítico e teórico, considerando o contexto da pesquisa e reconhecendo que tanto a escolha dos trabalhos quanto a interpretação das informações podem refletir certa subjetividade (UNESP, 2015). Trata-se, como afirmam Vosgerau e Romanowski (2014), de uma forma de “estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas” (p. 170).

A presente revisão teve como ponto de partida os seguintes eixos temáticos: Contextualização do Livro Didático de Língua Estrangeira; Livro Didático de LE e a Formação de Professores; e Livro Didático e Interculturalidade Crítica. Sob esse olhar, identifiquei e incluí pesquisas que tratavam sobre o LD de LE a partir de uma ótica contextual e intercultural crítica, bem como sua relação com a formação de professores de línguas, no decênio de 2015-2024. Como critério de exclusão, deixei de fora estudos que, embora tratassesem de aspectos contextuais e interculturais críticos, não apresentavam nenhum vínculo com o LD. No fim, obtive um total de vinte e seis (26) pesquisas que conversavam com a temática proposta.

Isto posto, dei início a um levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>10</sup>, aplicando a seguinte combinação de termos norteadores: Livro didático de Língua Estrangeira + Contextualização. Neste primeiro resultado, obtive um total de quatorze (14) pesquisas, entre os anos de 1994 e 2023. Assim, decidi fazer um recorte para selecionar os materiais produzidos pelo menos nos últimos dez (10) anos e tive como resultado cinco (5) pesquisas entre 2021 e 2023. Ao fazer a leitura dos resumos desses materiais, identifiquei que quatro (4) estudos davam enfoque ao LD, aos aspectos de contextualização e à formação de professores de línguas (Borges, 2023; Lamberts, 2022; Silva, 2023; Tavares, 2021), e um deles tratava sobre o uso de jogos como ferramenta para trabalhar a questão fonológica no ensino de francês. Esse último foi excluído por não dialogar com o tema do estudo.

Dando continuidade ao levantamento e buscando acrescentar mais obras relacionadas ao eixo da investigação, apliquei, dessa vez, esses termos norteadores: Livro Didático de Língua Estrangeira + Formação de Professores de Línguas. Dentro do recorte dos últimos dez (10) anos, obtive dezoito (18) resultados. Desses, sete (7) discutiam o uso e a adaptação do LD, envolvendo o contexto de formação de professores de línguas (Alberto, 2019; Aniecevski, 2023; Araújo, 2020; Lamberts, 2022; Monte, 2023; Pimentel, 2021; Vieira, 2016). E os demais tratavam da formação aliada a outros aspectos, sendo, por esta razão, eliminados. Destaco que a pesquisa de Lamberts (2022) apareceu no uso das duas combinações de termos norteadores.

Para afunilar a busca por pesquisas que tratam do LD sob a perspectiva da interculturalidade crítica, utilizei novamente o termo Livro Didático de Língua Estrangeira, agora combinado com interculturalidade crítica e, em seguida, com Inglês como Língua Franca (ILF). Na primeira combinação, obtive dezessete (17) pesquisas, das quais cinco (5) estavam fora do recorte temporal e três (3) não dialogavam diretamente com a proposta, abordando a interculturalidade sob outras vertentes, como múltiplas inteligências, teatro e representações de gênero. As nove (9) restantes foram incluídas por se alinharem ao tema: Mazzei (2022), Oliveira (2021), Peixoto (2018), Silva (2017), Silva (2021), Sousa (2022), Teixeira (2019), Todeschini (2020) e Vargas (2019).

Já na segunda combinação, com ILF, localizei dez (10) estudos, dos quais um (1) não mencionava LD ou material didático, e três (3) já haviam sido selecionados anteriormente na consulta sobre contextualização do LD (Borges, 2023), formação de professores (Aniecevski,

---

<sup>10</sup> Catálogo virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que reúne informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, com dados fornecidos pelas instituições de ensino superior (CAPES, s.d.).

2023) e interculturalidade crítica (Silva, 2021), resultando em seis (6) novas inclusões: Araújo (2019); Branquinho (2017); Nunes (2022); Santos (2019); Sato (2023) e Silva (2019).

Além disso, localizei no Google Acadêmico o artigo de Souza e Santos (2022), sobre o LD no contexto do Projeto CEL/UFAM, o qual foi incorporado à análise por sua relevância ao estudo e ao contexto da pesquisa, também na cidade de Manaus.

A partir dessas buscas, procurei compreender de que forma os estudos identificados contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas e de que modo eles estão relacionados com a presente investigação. Assim, refinei os resultados por meio de leituras interpretativas, estabelecendo relações e identificando recorrências. Apresento, em seguida, um quadro com as pesquisas selecionadas, em ordem cronológica e, posteriormente, uma síntese de cada estudo. A ordem das sínteses, por outro lado, estabeleci a partir das relações encontradas entre os temas e objetos investigados.

Quadro 1 – O Livro Didático de Línguas Estrangeiras e a Formação de Professores

Nº	Título	Autores /ano de publicação	Gênero acadêmico	Instituição
1	Duas professoras de espanhol língua estrangeira (ele) e suas (des)crenças sobre o livro didático	Vieira (2016)	Tese	UFSM
2	Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês com Língua Franca: um estudo de caso na UFAM	Branquinho (2017)	Dissertação	UFAM
3	Ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica: um estudo de narrativas de professores do IFAM	Silva (2017)	Dissertação	UFAM
4	O letramento multimodal crítico e a interculturalidade no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE): uma análise do livro didático Cercanía Joven	Peixoto (2018)	Dissertação	UERN
5	Análise do uso dos componentes culturais do material didático “High up 1” para o ensino de LE	Alberto (2019)	Dissertação	UNESP
6	A percepção de docentes acerca do Inglês como Língua Franca e intersecção com identidade de gênero no livro didático	Araújo (2019)	Dissertação	UEPG
7	O ensino de Língua Inglesa na escola pública: dos documentos norteadores da educação básica à prática do uso do livro didático em sala de aula	Santos (2019)	Dissertação	UPM

8	Pós-método e autonomia no ensino de língua inglesa: uma proposta de avaliação do livro do professor	Silva (2019)	Dissertação	UPM
9	A representação de atores sociais e a produção de conhecimento: para quem são feitos os livros didáticos de Língua Inglesa do PROLINFO?	Teixeira (2019)	Dissertação	UFPE
10	A leitura em perspectiva intercultural e crítica: uma análise da coleção Brasil Intercultural	Vargas (2019)	Dissertação	UESC
11	O livro didático de Língua Inglesa e o PNLD: um olhar reflexivo sob o viés da Linguística Aplicada	Araújo (2020)	Dissertação	UFPE
12	Interculturalidade e o inglês como língua franca: considerações sobre um livro didático de Língua Inglesa	Todeschini (2020)	Dissertação	UTFPR
13	Modos de dizer a América Latina nos livros didáticos de Língua Espanhola: avanços e silenciamentos	Oliveira (2021)	Tese	UFP
14	Crenças dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas da Educação Básica da cidade de Manaus/AM	Pimentel (2021)	Dissertação	UFAM
15	A interculturalidade na educação básica: fomentando um olhar crítico sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa em turmas do Ensino Médio regular noturno	Silva (2021)	Tese	UFF
16	Representações de professores de inglês da escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio: um estudo de caso em Manaus	Tavares (2021)	Dissertação	UFAM
17	O papel do livro didático de Língua Inglesa na formação de professores da rede pública de Ensino Básico	Lamberts (2022)	Tese	UFRGS
18	A cultura e a interculturalidade no ensino de japonês: um estudo sobre o livro didático Marugoto	Mazzei (2022)	Dissertação	UNB
19	A representação africana no ensino de língua inglesa: uma análise de livros didáticos propostos pelo PNLD 2020	Nunes (2022)	Dissertação	UNB
20	O livro didático de inglês adotado no Centro de Línguas da UFAM: um estudo de caso	Souza-Santos; Monteiro (2022)	Artigo Científico	FINOM/ FNM
21	O livro didático no ensino de línguas na educação básica: perspectivas da interculturalidade invisibilizada	Sousa (2022)	Dissertação	UFNT
22	Atividades de oralidade na perspectiva do inglês como Língua	Aniecevski (2023)	Dissertação	UTFPR

	Franca: uma análise de um livro didático para o novo Ensino Médio			
23	“Para que(m) serve o inglês da escola?”: uma análise de representações discursivas sobre Língua Inglesa e ensino-aprendizagem em livros didáticos	Borges (2023)	Dissertação	UFB
24	Diversidade cultural em livros didáticos de alemão como língua estrangeira: uma análise contrastiva para ampliação de horizontes	Monte (2023)	Dissertação	UFB
25	Livros importados de Língua Inglesa usados por alunos brasileiros: princípios condizentes com a base nacional comum curricular (BNCC) e o uso do inglês como língua franca (ILF)	Sato (2023)	Dissertação	UFGD
26	A construção da criticidade em materiais didáticos após o desuso de livros internacionais em um Centro Interescolar de Línguas (CIL) no Distrito Federal	Silva (2023)	Dissertação	UNB

FONTE: Elaborado pelo autor (2024) com base na Revisão Narrativa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na plataforma Google Acadêmico.

Como resultado, observei que as pesquisas nesse cenário abordam o LD de LE enfatizando a necessidade de sua adaptação aos contextos específicos de alunos e professores. Notei que algumas se concentram em discutir os critérios de seleção adotados pelo PNLD nas escolas públicas, outras evidenciam o papel essencial da formação docente na apropriação crítica desses materiais, bem como na mediação de práticas pedagógicas que levem em conta as realidades socioculturais dos envolvidos, a partir de uma ótica intercultural crítica. De modo geral, trata-se de investigações qualitativas, das quais a maioria recorre ao estudo de caso para compreender as percepções de estudantes e professores em relação ao LD, explorando contribuições e desafios no cotidiano escolar.

Na pesquisa de Vieira (2016), o foco recai sobre as crenças de duas professoras de Espanhol em escolas públicas do Rio Grande do Sul e como essas crenças moldam o uso do LD em suas práticas pedagógicas. Ainda que atuem em contextos geograficamente próximos, as professoras adotam posturas distintas frente ao material didático: uma delas o utiliza de forma mais tradicional, com ênfase na tradução de textos, enquanto a outra opta por produzir seus próprios materiais e trabalhar de maneira interativa, valorizando a reflexão crítica e a ação em contextos diversos. O estudo evidencia como as crenças docentes, aliadas aos contextos escolares, influenciam diretamente o modo como o LD é mobilizado em sala de aula, apontando também para a necessidade de formação docente que considere essas dimensões contextuais.

De forma complementar, a dissertação de Pimentel (2021), desenvolvida em escolas públicas de Manaus (AM), também investiga as crenças de professores de LI sobre o uso do LD no ensino-aprendizagem. Os resultados revelam percepções divergentes sobre a adequação dos LDs adotados, ao mesmo tempo em que reforçam a ideia de que tais crenças influenciam diretamente as decisões pedagógicas dos docentes. A autora assevera que as crenças dos docentes influenciam a escolha do material, com muitos expressando descrença em relação ao PNLD devido à inadequação dos livros às necessidades reais dos alunos. Em suma, a pesquisadora sinaliza uma lacuna na formação inicial dos professores e aponta para a necessidade de políticas linguísticas e comunicação entre gestão escolar e corpo docente, visando a adequação do LD nesse contexto.

Seguindo essa mesma linha, Tavares (2021) analisa as representações de professores de inglês sobre os LDs adotados e os materiais de apoio utilizados nas escolas públicas de Manaus durante o contexto pandêmico. A autora observa que, embora os livros sejam reconhecidos como instrumentos úteis, são muitas vezes considerados descontextualizados e limitados. Ainda assim, os professores demonstram expectativas positivas quanto às propostas interdisciplinares do novo PNLD (2021) e apontam a necessidade de adaptação crítica dos materiais em função das necessidades das turmas. Isto posto, a pesquisa reforça o papel ativo do professor na ressignificação dos LDs e na criação de estratégias que valorizem a realidade dos alunos, reafirmando a importância de uma formação docente reflexiva.

Com foco mais direto na relação entre LD e políticas públicas, Lamberts (2022) analisa o papel dos livros de inglês distribuídos pelo PNLD (2011 a 2021) na formação de professores da rede pública. A autora argumenta que, embora os docentes reconheçam a importância desses materiais e suas contribuições para o planejamento e a prática pedagógica, ainda enfrentam dificuldades em utilizá-los plenamente, especialmente pela percepção de que os conteúdos estão distantes do nível de proficiência dos alunos. O estudo mostra que o LD, quando bem compreendido e criticamente adaptado, pode se tornar uma ferramenta de reflexão para o professor, além de destacar a influência do programa de seleção na configuração das práticas docentes, apontando para a urgência de uma formação que vá além do uso técnico do material.

Também voltada para o PNLD, Araújo (2020) analisa o LD da coleção Way To Go! com o objetivo de propor perguntas complementares às atividades de leitura, alinhadas à perspectiva expansiva dialógica. A pesquisa ressalta que, embora algumas atividades do material já apresentem um viés crítico, ainda é necessário ampliar esse tipo de abordagem, especialmente no que se refere à valorização das diversidades sociais. A partir dessa análise, a autora defende

a importância de se repensar a elaboração dos LDs a partir de princípios da LA, o que contribui tanto para a ressignificação dos conteúdos quanto para uma formação crítica de professores e alunos.

Nesse mesmo campo, Silva (2023) também mobiliza os pressupostos da LA crítica ao investigar materiais produzidos localmente em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. Em vez de livros internacionais, os cursos utilizam materiais elaborados pelos próprios docentes, o que representa uma tentativa de adaptação à realidade local. Ainda que esses livros carreguem traços de materiais tradicionais, como atividades descontextualizadas e foco em falantes nativos, o estudo identifica neles indícios de práticas reflexivas e críticas. A pesquisa evidencia que o rompimento com o LD tradicional não é imediato, mas um movimento em direção à construção de materiais mais alinhados às realidades dos estudantes e à promoção de uma educação linguística crítica.

Essa visão crítica sobre o LD também é explorada por Alberto (2019), que analisa um livro de inglês adotado em uma escola pública, com ênfase nos componentes culturais presentes nas atividades. Utilizando uma abordagem etnográfica, o estudo observa como a professora, muitas vezes de forma espontânea, transforma as tarefas em oportunidades de reflexão cultural e intercultural em sala de aula. A análise mostra que, mesmo quando a cultura não é explicitamente tematizada nas atividades, ela pode emergir da prática docente. Nesse sentido, o trabalho chama atenção para a necessidade de uma formação que capacite os professores a reconhecer e explorar esses elementos em suas aulas.

Dialogando com essa abordagem, Monte (2023) realiza uma análise comparativa entre duas edições de uma coleção de LDs de Alemão como LE, com o objetivo de verificar como as representações culturais, especialmente em relação a raça e gênero, evoluíram entre uma versão e outra. A autora destaca o papel do LD como uma ferramenta de poder simbólico, que pode tanto perpetuar quanto questionar representações sociais dominantes. A pesquisa também problematiza como essas representações influenciam diretamente o trabalho do professor e a formação do aluno, reforçando a importância de se pensar o LD como espaço de disputa e negociação de sentidos culturais e identitários.

O papel ideológico do LD de inglês é também o foco da investigação de Borges (2023), que, a partir de referenciais da Análise do Discurso e da LA, investiga as discursividades presentes em livros aprovados pelo PNLD 2021. O estudo mostra como os LDs, ainda que respaldados por documentos como a BNCC<sup>11</sup>, reproduzem discursos de homogeneização e

---

<sup>11</sup> Base Nacional Comum Curricular

transparência da língua, contrariando, em parte, as diretrizes críticas propostas. A autora argumenta que o LD funciona como espaço de tensões entre discursos pedagógicos e ideológicos, revelando a importância de um olhar crítico sobre os materiais utilizados em sala de aula e da formação de professores conscientes do papel político e social da linguagem.

Aniecevski (2023), por sua vez, direciona seu olhar para a oralidade no contexto do Novo Ensino Médio e analisa um LD adotado em Santa Catarina com base na perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF). Embora o material traga atividades que simulam situações comunicativas autênticas, a pesquisa aponta que ainda há predominância de modelos linguísticos oriundos de países do Círculo Interno (Kachru), o que limita a pluralidade de vozes e identidades na aprendizagem da língua. A análise também revela que, para que os professores possam conduzir atividades de oralidade mais contextualizadas e inclusivas, é necessário um investimento consistente em sua formação, especialmente diante das novas demandas trazidas pela reforma do Ensino Médio.

A análise dos LDs à luz da perspectiva intercultural crítica e do ILF é alvo de diversas pesquisas que apontam a necessidade urgente de rever representações culturais e promover práticas pedagógicas contextualizadas. A exemplo disso, Silva (2019) parte do pressuposto de que a língua é comunicação e, portanto, cultura, direcionando sua pesquisa para um ensino pós-método em que a autonomia docente é central. Sua análise da coleção openMind evidencia a importância de oferecer ao professor oportunidades reais para tomar decisões pedagógicas alinhadas ao contexto sociocultural dos alunos, especialmente no que tange às práticas interculturais e ao reconhecimento do inglês como uma Língua Franca e global.

Essa concepção de ILF é também abordada por Araújo (2019), que investigou como docentes de um curso de extensão compreendem a presença de falantes não nativos no LD e suas intersecções com identidade de gênero. Os dados revelam que, apesar de os professores demonstrarem entendimento sobre o ILF, há uma lacuna significativa na representatividade de identidades não nativas e femininas nos materiais analisados, o que reforça, mais uma vez, a importância de uma abordagem crítica que ultrapasse modelos hegemônicos e visões normativas de língua e cultura nesses materiais.

Em consonância, Nunes (2022) enfatiza o papel do LD na (re)produção de estereótipos coloniais, particularmente no que se refere à representação da África. Sua análise dos livros *Way to English for Brazilian Learners* e *Become* revela que, mesmo com os avanços da

legislação (Lei 10.639/03)<sup>12</sup>, as abordagens étnico-raciais ainda são superficialmente tratadas. Com isso, o estudo chama atenção para a necessidade de um reposicionamento do LD como instrumento de resistência e promoção de visões pluricêntricas, superando silenciamentos históricos e promovendo uma compreensão mais crítica da interculturalidade.

A pesquisa de Silva (2021) reforça esse olhar ao discutir a implementação de atividades pedagógicas interculturais com base na coleção didática Learn and Share in English. Apesar de os alunos reconhecerem o valor de um ensino de inglês integrado à cultura, suas percepções ainda estão fortemente ancoradas em ideais linguísticos nativizados, reflexo de uma colonização cultural latente. A autora propõe, então, o papel do professor como mediador intercultural, capaz de tensionar tais crenças por meio do uso crítico dos LDs e da proposição de práticas pedagógicas alternativas.

Nesse sentido, Mazzei (2022) investiga o livro Marugoto: Língua e Cultura Japonesa (*Starter A1*) com o objetivo de compreender como a cultura japonesa é apresentada no ensino de LE e de que maneira o material promove (ou limita) o desenvolvimento da interculturalidade. A análise revela que, embora o LD estimule o interesse pela língua e pela cultura japonesa, ele apresenta lacunas que exigem mediação ativa por parte do professor, sobretudo para tornar as atividades de leitura mais críticas e voltadas à comparação reflexiva entre culturas.

Esse cuidado com a representação cultural também aparece na tese de Oliveira (2021), que, por meio da Análise do Discurso e da Glotopolítica, investiga os modos de dizer a América Latina em LDs de língua espanhola. A autora identifica gestos de silenciamento de determinados países latino-americanos e ressalta como esses apagamentos refletem relações de poder e políticas linguísticas que moldam a visibilidade de certas nações. Assim como Mazzei (2022), Oliveira chama atenção para a necessidade de uma abordagem mais crítica e humanizada nos materiais, que valorize a diversidade e permita o reconhecimento da alteridade cultural dentro e fora da sala de aula.

Em direção semelhante, Santos (2019) analisa o LD Way to English (PNLD 2017), voltado ao 9º ano do Ensino Fundamental, à luz de princípios como diversidade sociocultural, cidadania e mundo plurilíngue. A autora identifica se os documentos oficiais da educação básica estão refletidos no material didático, além de discutir, com base em teóricos como Kramsch (também presente no próximo capítulo dessa dissertação), e Jackson, a importância de um ensino de

---

<sup>12</sup> Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio no Brasil. Esta lei foi sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, e é considerada um marco na educação brasileira por promover a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar (Brasil, 2003).

línguas que considere a globalização e as práticas sociais de linguagem. Ainda que a obra dialogue com algumas dessas diretrizes, sua análise revela a necessidade de aprofundar a presença do falante intercultural, capaz de atuar criticamente em contextos multiculturais, corroborando a preocupação que permeia os estudos de Mazzei e Oliveira.

Nessa mesma linha, Vargas (2019) foca no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), mais especificamente na leitura como prática pedagógica para o desenvolvimento do letramento crítico e da interculturalidade. Ao analisar os livros da coleção didática Brasil Intercultural, a autora destaca que, embora o material traga textos potencialmente ricos, faltam atividades que levem os estudantes a refletir sobre os contextos de produção textual ou sobre as representações culturais de maneira crítica. Assim como nos trabalhos anteriores, Vargas ressalta a importância da atuação do professor como mediador, capaz de promover leituras que estimulem o posicionamento crítico e o confronto entre culturas, indo além de comparações superficiais.

Acrescentando a discussão sob o viés intercultural, o estudo de Peixoto (2018) investiga como o livro didático Cercanía Joven, utilizado no ensino de espanhol em escolas públicas de nível médio, trabalha os textos multimodais com vistas à promoção da interculturalidade e do letramento crítico. A autora identifica que a seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, presente nos três volumes da coleção, propõe uma abordagem intercultural que vai além da apresentação de curiosidades culturais, buscando promover um diálogo entre culturas e valorizando o princípio da alteridade. Apesar do uso de recursos verbais, visuais e sonoros, a análise aponta que nem sempre o potencial multimodal foi explorado criticamente, o que pode comprometer a formação crítica dos alunos diante da complexidade dos textos contemporâneos.

Essa preocupação com os efeitos formativos dos LDs também está presente na pesquisa de Teixeira (2019), que examina os livros de LI do Programa de Línguas e Informática (PROLINFO), com foco na concepção de língua e na forma como atores sociais são representados. A autora identifica que, apesar de o ensino de línguas ser frequentemente apontado como um espaço propício à valorização da diversidade, as representações presentes nos livros analisados ainda se mostram estereotipadas, refletindo uma concepção de língua homogênea e desvinculada de seus aspectos culturais e ideológicos. Ratificando o estudo de Peixoto (2018), a autora observa uma lacuna entre o potencial pedagógico do material e sua efetiva capacidade de promover um ensino crítico e intercultural.

Retomando a questão da formação de professores, Silva (2017) opta por uma abordagem narrativa para compreender as visões de professores de inglês do IFAM<sup>13</sup> sobre cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade. Por meio das histórias de vida de três professores, a autora revela diferentes concepções e práticas relacionadas à cultura, que vão desde abordagens mais tradicionais até concepções críticas que compreendem a cultura como prática social. Dentre os aspectos analisados, destaco a discussão apresentada sobre o LD nessa perspectiva, na qual a autora salienta a importância de materiais que refletem a realidade dos alunos e valorizem as culturas locais, atendendo, nesse caso, às demandas do contexto amazonense. Silva questiona também a autoridade dos LDs, que por vezes reforçam estereótipos, e sugere fomentar projetos que visem a elaboração de materiais voltados para as especificidades regionais, econômicas e culturais do público-alvo.

Sob este olhar para o professor de LE como mediador cultural, capaz de promover a consciência crítica e a valorização da diversidade nas aulas de LE, Branquinho (2017) evidencia que, embora haja uma crescente consciência sobre o novo status do ILF, a formação de professores no curso de Letras Língua Inglesa da UFAM ainda tende a privilegiar uma concepção tradicional da língua como estrangeira. Isto é, as crenças de docentes e discentes indicam uma possível defasagem entre os debates teóricos contemporâneos e as práticas formativas. Como resultado, a autora sugere a necessidade de ajustes no currículo do curso para melhor refletir essa mudança de *status* da LI e propõe a inserção de práticas pedagógicas críticas que contemplam o ILF, o que também suscita reflexões sobre como o LD é entendido e utilizado nesse contexto formativo.

Por outro lado, Todeschini (2020), ao analisar o LD Way to English for Brazilian Learners à luz da BNCC, conclui que, embora a interculturalidade esteja presente, ela aparece de maneira periférica no material, desvinculada do conteúdo principal das unidades. A presença de temas globalizados e imagens que contribuem para a construção de uma paisagem linguística internacional contrasta com a ausência de representações culturais dos próprios alunos e da valorização da diversidade de pronúncias, que ainda se restringe ao Círculo Interno (Kachru), posteriormente corroborado por Aniecevski (2023). A autora aponta que a implementação de uma abordagem verdadeiramente intercultural depende de uma formação docente que permita aos professores selecionarem e produzirem materiais sensíveis à realidade local e à pluralidade linguística.

---

<sup>13</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Sato (2023) reforça essa crítica ao mostrar que LDs importados, embora apresentem discussões sobre o inglês enquanto Língua Franca e aspectos interculturais, o fazem de forma superficial e muitas vezes desalinhada com as diretrizes da BNCC. As representações culturais limitam-se aos países hegemônicos de língua inglesa, conforme mencionado anteriormente nos estudos de Aniecevski (2023) e Todeschini (2020), não contemplando o Brasil e suas múltiplas vozes. O autor defende que, para que esses materiais se tornem relevantes ao contexto brasileiro, é necessário que o professor atue de maneira crítica e autônoma, adaptando os conteúdos à sua realidade local.

Ao analisar o livro Joy, utilizado no Ensino Médio público no Tocantins, Sousa (2022) também denuncia uma predominância de um modelo etnocêntrico, em que o falante nativo é ainda tomado como padrão. A pesquisa defende uma abordagem de ensino pautada na competência comunicativa intercultural (Byram), em que os estudantes possam refletir sobre sua própria cultura em relação a outras, desconstruindo hierarquias culturais. Sousa propõe a implementação de práticas pedagógicas que fomentem o reconhecimento da diversidade e que valorizem o inglês como língua adicional e ferramenta de inclusão, superando a visão normativa da língua.

Por fim, ratificando os estudos acerca do LD e da formação de professores de línguas no Amazonas, defendidos por Branquinho (2017), Pimentel (2021), Silva (2017) e Tavares (2021), o estudo de Souza-Santos e Monteiro (2022) destaca a importância e necessidade da inclusão de aspectos locais da cultura regional amazônica no material adotado pelo Projeto CEL da UFAM. As autoras consideram as visões dos professores-estagiários, em formação inicial, e seus relatos sobre o uso do LD utilizado em sala de aula, revelando aspectos pontuais, como a necessidade de criação de um material de apoio que incorpore elementos da cultura local para ativar o conhecimento de mundo pré-existente dos estudantes.

No âmbito do mesmo Projeto CEL, embora eu não a tenha selecionado neste levantamento inicial, o artigo de Pinheiro e Santos Corrêa (2022) aponta igualmente para a importância de uma aprendizagem contextualizada, ao analisarem como o ensino das habilidades linguísticas pode se articular à construção de significados por meio de contextos reais de uso da língua. A investigação destaca que o entrelaçamento das quatro competências comunicativas é essencial para que os alunos aprendam não apenas os conteúdos linguísticos, mas desenvolvam sua proficiência a partir das suas experiências pessoais, sociais e de seus conhecimentos de mundo.

Além das pesquisas encontradas no recorte estabelecido, destaco, pela sua relevância, o estudo de Monteiro (2014), que antecede as investigações supracitadas. Ao investigar o

discurso, identidade e agentividade de professores do PARFOR<sup>14</sup> (AM) à luz do letramento crítico, a autora reconhece, desde a sua publicação, a relevância de materiais didáticos contextualizados na formação desses docentes. No entanto, observa que, na prática, muitos dos livros didáticos que chegam às salas de aula no contexto amazonense não correspondem às necessidades específicas da região. Essa lacuna, segundo a pesquisadora, impulsionou os professores-alunos a produzir e adaptar seus próprios recursos didáticos, aproveitando as trocas de saberes com formadores e colegas, o que resultou em maior engajamento dos estudantes nas aulas de LE.

Também voltando o olhar para a região amazônica, mais especificamente para a tríplice fronteira, Rodrigues (2021), ao discutir políticas linguísticas e formação docente em contexto fronteiriço, adota também uma perspectiva crítica da interculturalidade para refletir sobre os desafios da educação linguística nessa região. Embora o foco da pesquisa não seja diretamente o LD, a autora ratifica a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o plurilinguismo como realidade, com base nas práticas sociais e linguísticas dos seus falantes e na integração dos saberes locais.

Em síntese, a autora aponta para a necessidade de uma postura docente crítica e sugere que os professores atuem enquanto “[...] agentes na construção de uma ótica intercultural na escola e na sociedade” (Rodrigues, 2021, p. 196), corroborando a ideia de agentividade também defendida por Monteiro (2014). Tais princípios dialogam com a vertente apontada pelas pesquisas mencionadas anteriormente, que reconhecem a diversidade linguística e cultural como fundamento para orientar a elaboração e adaptação dos LDs, principalmente em contextos multiculturais.

Nesse recorte, observo que os estudos, de modo geral, apontam para a necessidade de adequação dos LDs, destacando que esses materiais não podem ser vistos como produtos prontos ou acabados. Das considerações de Vieira (2016) aos apontamentos de Silva (2023), notadamente, as discussões direcionam para a carência de debates e reflexões na formação de professores de línguas para que os docentes possam adaptar criticamente os materiais didáticos, considerando a diversidade cultural e as necessidades específicas dos estudantes. Nesse prisma, os estudos, como os de Alberto (2019), Aniecevski (2023), Araújo (2019), Borges (2023) e Monte (2023), reforçam que a atuação crítica e sensível do professor diante dos LDs passa pela

---

<sup>14</sup> O Programa Nacional de Formção de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam (BRASIL, 2014).

valorização de suas experiências, pelo reconhecimento dos contextos locais e pelo estímulo à reflexão sobre os sentidos culturais presentes nesses materiais.

Desse modo, a prática de adaptar ou até mesmo elaborar recursos didáticos, como revelado em Monteiro (2014) e retomado por Oliveira (2021), evidencia a capacidade dos docentes de atuar com agentividade diante das limitações impostas pelos LDs padronizados, tornando os participantes protagonistas de um ensino mais significativo. Assim, entendo ser essencial que o investimento em uma formação docente dialogue com a realidade sociocultural dos professores e alunos e promova espaços coletivos de análise e elaboração para que os livros deixem de ser apenas instrumentos de reprodução e passem a funcionar como ferramentas de transformação pedagógica e intercultural.

Finalizo aqui a discussão do primeiro capítulo com esses autores que anteriormente construíram caminhos para suscitar reflexões acerca da escolha e uso do LD no ensino de línguas. Vale ressaltar que as ideias apresentadas pelos autores são considerações pertinentes que servirão como base para que esta investigação trilhe novos diálogos sobre a utilização crítica desse material e a formação crítica-reflexiva de professores nesse contexto.

No próximo capítulo, busco dialogar com a educação intercultural crítica no ensino de LE, a fim de compreender a forma como o LD se apresenta nesse contexto.

## 2 INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, compreendo a educação intercultural crítica no ensino-aprendizagem de línguas e a forma como o Livro Didático se apresenta nesse contexto. Para tanto, na primeira seção discuto as implicações do inglês como língua global (como Língua Franca ou Internacional) e o papel do saber local no ensino de línguas e na formação contínua de professores. Na segunda seção, faço uma revisão teórica sobre a Pedagogia Crítica, a interculturalidade crítica e a configuração do LD nessa perspectiva, complementando com um quadro que organiza e contrasta as características desse material nos modelos tradicional e crítico.

### 2.1 O Inglês como língua global: implicações para o ensino de línguas

Para compreender a relevância da interculturalidade no ensino de LI, é necessário reconhecer o papel global que essa língua desempenha nas esferas intelectuais e culturais, bem como as suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas. Acerca disso, Kachru (1990, p. 205, tradução própria) chama atenção para o fato de que esse idioma adquiriu dimensões sociológicas e ideológicas sem precedentes, uma vez que “[...] na história linguística nenhuma língua tocou as vidas de tantas pessoas, em tantas culturas e continentes, em tantos papéis funcionais e com tanto prestígio, como a língua inglesa desde a década de 1930”<sup>15</sup>.

O autor, ao fazer esta colocação, reconhece o papel dessa língua como uma força global e argumenta que sua influência estabelece relações de poder entre culturas, com a LI ocupando uma posição de privilégio ao ser representada por uma classe que exerce domínio do saber intelectual e do uso da linguagem, o que jamais foi alcançado por outra língua. Para Kachru, esse caráter preeminente da LI se justifica pela sua expansão no mundo em desenvolvimento, sendo esse fator responsável por torná-la uma das ferramentas mais vitais de mudança ideológica e social.

A esse respeito, Siqueira (2008, p.16-17) menciona que a expansão da LI é o resultado de acontecimentos históricos de cunho político, geográfico, econômico e sociocultural, como o colonialismo do império britânico e a manutenção deste poder pela consolidação dos Estados

---

<sup>15</sup> Trecho original: [...] *English has acquired unprecedented sociological and ideological dimensions. It is now well recognized that in linguistic history no language has touched the lives of so many people, in so many cultures and continents, in so many functional roles, and with so much prestige, as has the English language since the 1930s.*

Unidos como superpotência militar após a Segunda Guerra Mundial. Ademais, conforme acrescenta o autor, o desenvolvimento tecnológico, a imigração, o pós-colonialismo, *Hollywood* e a indústria do entretenimento, a internet, o imperialismo cultural e a globalização fizeram da LI uma língua global e hegemônica, o que implica a necessidade de estudá-la.

Ampliando a discussão a esse respeito, em seu estudo posterior, Siqueira (2015, p. 233-234) revela que a principal característica que define a atual fase da globalização é a comunicação eletrônica, destacando-se pelo rápido desenvolvimento da internet (Kumaravadivelu, 2006), que conecta milhões de pessoas ao redor do mundo em apenas segundos, por vezes, utilizando a língua da globalização: a LI. Como efeito, o autor entende que, pela primeira vez na história, uma língua alcança dimensões realmente globais, superando limites e fronteiras.

Este cenário, segundo Gimenez (2013, p. 203), explica o crescente interesse no aprendizado da LI, “[...] cujo *status* é reforçado pelo silenciamento a respeito de outras línguas estrangeiras/adicionais”, ratificando a posição desse idioma como instrumento de transformação e ascensão social. Conforme a autora, essa tendência não ocorre unicamente no Brasil, mas em várias partes do mundo em que as pressões econômicas e sociais impulsionam o conhecimento do inglês como essencial para a participação em um mundo globalizado, no qual exerce o papel de Língua Franca (Gimenez; Kalvo; El Kadri, 2011)<sup>16</sup>.

Para complementar essa ideia, retomo Siqueira (2015), que salienta que a Língua Inglesa alcançou a condição de LF global ou Internacional, não pela quantidade de seus falantes nativos, mas “[...] por conta do crescimento exponencial do número de indivíduos oriundos de quase todas as partes do planeta, que enxergam os benefícios de dominarem o idioma mais difundido da contemporaneidade” (p. 238). Desta maneira, a LI se consolida como um dos maiores artifícios de poder da globalização, exercendo grande influência no ensino-aprendizagem de línguas.

No entanto, como afirma Souza-Santos (2005), esse processo de globalização traz consequências negativas como o aumento das privações sofridas e das desigualdades, visto que a proposta de universalização parece combinar a eliminação de fronteiras e, com isso, a diversidade local, cultural e as identidades étnicas, o que é entendido pelo autor como um

---

<sup>16</sup> Nesta obra de Gimenez et al (2011), os autores discutem a definição do inglês como língua Franca (ILF) fazendo referência à redefinição do estatuto da língua inglesa no mundo, como língua global e desterritorializada, incluindo reflexões a partir dos conceitos dessa mesma língua como *World English (WE)*, *Inglês como língua internacional (ILI)*, terminologias apresentadas nesta pesquisa por Kachru (1990), Rajagopalan (2005), Leffa (2006) e Siqueira (2008; 2015).

“crime globalmente organizado” (p. 6). Além disso, o autor menciona que a globalização é um projeto repleto de contradições, manifestadas em paralelos como: (1) Local *versus* Global, (2) Estado-nação *versus* Estado-transnacional, e (3) Capitalismo *versus* Lutas anticapitalistas.

No que diz respeito à relação local *versus* global, Rojo (2013, p. 74-76) destaca que as ocorrências entre esses polos influenciam principalmente os estudos sobre identidade, conflitos de fronteiras e o ensino de línguas, o que torna indispensável compreender esse processo para promover reflexões críticas e transformações nesse contexto. Diante disso, enfoco a relação entre local e global e os impactos para ensino-aprendizagem de línguas, posto que as contradições entre esses paralelos tendem a gerar trocas desiguais de saberes entre culturas.

Na mesma linha de pensamento, Rajagopalan (2003, p. 57-60) chama atenção para o fato de que a desigualdade na relação entre culturas distintas ocorre de forma impositiva, de modo a prevalecer a visão de mundo de países dominantes como os EUA. Para o autor, o fenômeno da globalização, entre outros fins, visa desterritorializar as pessoas e suas identidades, sendo possível notar um viés colonialista imbricado nesse processo. Como resultado, as identidades linguísticas se tornam gradativamente sujeitas às influências estrangeiras, o que reafirma o avanço triunfante da LI.

Para o mesmo autor, embora haja fortes impactos dessa hegemonia sobre as demais línguas, há formas de resistir a esse “imperialismo linguístico”<sup>17</sup> e às contradições da esfera global/local, a partir de estratégias de enfrentamento às privações sofridas e ao poder avassalador de influência da LI. Trata-se de pensar o papel desta língua no contexto global a partir da situacionalidade de contextos diversos, entendido por autores como Canagarajah (1999), Moita Lopes (2008) e Pennycook (2007; 2010), como uma forma de empoderamento dos grupos periféricos por meio da língua.

Nas palavras de Rajagopalan (2005), essas estratégias permitem gerar melhores condições para superar as imposições globais, o que faz com que o inglês deixe de ser apenas o idioma dos nativos e passe a integrar o repertório linguístico de contextos locais. Para que isso ocorra, é preciso entender que a Língua Inglesa

[...] que circula no mundo, que serve de meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja (p. 150-151).

---

<sup>17</sup> Phillipson (1992, p. 47 apud Rajagopalan, 2003, p. 66) entende que o imperialismo linguístico está atrelado ao “linguicismo”, que se refere “às ideologias, estruturas e práticas que são mobilizadas para legitimar, efetuar, e reproduzir uma visão desigual de poder e recursos (tanto material como não material) entre grupos demarcados com base linguística”.

Somente dessa forma, a LI passa a pertencer a todos aqueles que a usam no mundo, contribuindo para a sua compreensão como língua global, o que vai ao encontro do que Kachru (1990) denomina como *World Englishes*<sup>18</sup> (WE), e ao que Siqueira (2008, 2015) entende por Língua Franca e Internacional. Para esses autores, esta concepção do inglês questiona os ideais estabelecidos globalmente sobre o que é ser proficiente na língua, desconstruindo a crença de que o falante nativo e a sua cultura são o modelo a ser seguido, estimulando as comunidades a utilizarem o idioma de forma local.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, Celani (2016, p. 547) afirma que a globalização, no contexto pós-moderno, incorpora “[...] o saber local de acordo com suas próprias regras, de modo que o saber local encontra representações apenas de acordo com seus objetivos e formas”. Neste caso, o global apropria-se da diversidade local, o que resulta em uma homogeneidade por vezes refletida no ensino de línguas. Essa realidade, segundo a autora, suscita questionamentos sobre a relevância das aulas e materiais para os alunos, especialmente os de escola pública, que muitas vezes não enxergam utilidade imediata em algo que não faz parte das suas realidades. Diante disso, a preocupação central é como tornar o conteúdo significativo para o aluno:

[...] como interessá-lo, como fazer com que veja relevância no que é feito em sala de aula? O que se espera encontrar em uma sala de aula de língua estrangeira do ponto de vista de atividades, uso de materiais e atmosfera geral? Se estamos ensinando uma língua viva, instrumento de comunicação entre indivíduos, a sala de aula deveria refletir essa situação (Celani, 2016, p. 548).

Partindo dessa reflexão, a autora defende que é preciso adotar uma nova perspectiva ao se relacionar com linguagem, identidades e interações sociais em sala de aula, uma vez que o conhecimento local desempenha um papel importante no uso da língua, como fenômeno em constante transformação. Neste enfoque, vale compreender o que constitui o saber local enquanto aspecto que influencia diretamente a forma como a linguagem se adapta em diferentes contextos, quer seja dentro ou fora da sala de aula.

Para isso, recorro novamente a Celani (2016), que explica que o conceito de saber local pode abranger diferentes áreas, a exemplo, a antropologia que se vale do termo para se referir

---

<sup>18</sup> Kachru (1990), ao utilizar o termo *World Englishes* (WE), refere-se a LI como língua global, sugerindo que o inglês falado em países periféricos não pode ser reduzido a uma mera variação dialetal, mas como variedades regionais da LI uma vez que se diferem do “inglês padrão” em aspectos que vão além do vocabulário e da pronúncia, envolvendo também diferenças fonológicas e culturais mais profundas.

a crenças e práticas culturais específicas (Geertz, 1983; Canagarajah, 2005). No campo acadêmico, o mesmo termo representa um conhecimento divergente dos paradigmas estabelecidos (Foucault, 1972). Já no contexto de LE, o saber local está atrelado às práticas cotidianas de ensino-aprendizagem em que alunos e professores estão inseridos. (Pennycook, 1994; Canagarajah, 1993; 2005).

Em linhas gerais, a autora define o saber local como um conhecimento específico de uma comunidade, caracterizado como um saber não sistemático e gerado de baixo para cima (Allwright, 2013) por meio de práticas sociais cotidianas. Em vista disso, a autora ressalta que

[...] saber, cultura e linguagem não devem ser entendidos como conceitos descontextualizados e homogêneos, mas sim como conceitos dinâmicos, em contínua produção e reconstrução. Neste sentido, localidade é um discurso em um contexto e só pode ser definido em relação ao global. É múltiplo e diversificado, tem um caráter dinâmico (Celani, 2016, p. 551).

Diante do exposto, por concordar com a definição apresentada, comprehendo o saber local enquanto fenômeno dinâmico, construído a partir da interação cotidiana em oposição aos saberes globalmente estabelecidos, considerando, nesta interpretação, que cultura e linguagem são necessariamente aspectos indicotomizáveis. Embora a localidade ocupe um lugar relevante nesse processo, ainda há uma lacuna, conforme Celani (2016), entre o saber da globalização e a globalização do saber, o que demanda uma reorganização disciplinar no ensino de línguas para que a negociação global-local seja conduzida do ponto de vista local. Segundo a autora, isto seria interpretar os construtos sociais e globais a partir da perspectiva de quem aprende, possibilitando o empoderamento do local.

Quanto ao papel do professor no ensino-aprendizagem de línguas, Celani (2016) já apontava para a necessidade de uma “[...] reconstrução como processo contínuo de reinterpretar críticamente, negociação contradiscursiva e aplicação imaginosa” (p. 552), o que não se trata apenas de acrescentar componentes locais aos paradigmas dominantes, mas de explorar a base ideológica das teorias, para que o professor possa lidar com as situações de poder de forma crítica-reflexiva.

Assim, a formação contínua ocupa um lugar indispensável para professores de línguas nesse cenário, a fim de promover debates, reflexões e manter uma conversa constante tanto com o saber local quanto com o global, permitindo ao professor questionar os paradigmas estabelecidos na prática. Na visão da autora, os impactos da busca por uma homogeneidade global podem ser de difícil assimilação no ensino-aprendizagem de línguas, especialmente

quando o professor não está preparado para lidar com esta complexidade. Por esta razão, o professor, enquanto agente crítico-reflexivo

[...] terá de desenvolver sua experiência e capacidade de reconhecimento como missão interminável de sua prática em sala de aula, a fim de distinguir problemas advindos da teoria ou de outras causas, e, consequentemente, agir conforme cada caso (Celani, 2016, p. 553).

Nesta circunstância, entendo que a formação contínua permitirá ao professor adequar-se aos desafios específicos de cada contexto, trazendo a possibilidade de promover reflexões críticas entre o saber local e global nas suas aulas e nos materiais de ensino. Em linhas gerais, Celani (2016) sugere que a formação de professores de línguas compreenda as noções do conceito de “Glocal” (Kumaravadivelu), a fim de fortalecer a interlocução entre global e o local em suas práticas pedagógicas, especialmente diante das complexidades trazidas pela globalização.

No que tange ao desenvolvimento das práticas docentes, Kumaravadivelu (2006, p. 69) acrescenta que o professor deve levar em consideração as particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas do local em que se aprende. Com esta proposição, o autor ratifica o desenvolvimento de iniciativas que possam estimular a consciência cultural dos alunos, oportunizando o contato com diferentes realidades, incluindo os saberes da língua materna. Desta maneira, será possível compreender o ensino a partir do “Glocal” (p. 133), termo utilizado pelo autor para se referir ao Global em conjunção com o local, e o local modificado para acomodar o global.

Portanto, nessa seção, tive como objetivo compreender o papel da LI como língua global e os impactos da sua hegemonia na troca de conhecimento cultural e intelectual. Como destacam os autores, é relevante reconhecer a posição desse idioma e as relações de poder e ideológicas imbricadas neste processo para que professores e alunos possam desenvolver um diálogo crítico e bilateral entre contextos e culturas no ensino-aprendizagem de línguas.

## 2.2 Em direção ao “Glocal”: o ensino-aprendizagem e o Livro Didático de línguas sob a perspectiva Intercultural Crítica.

Ao pontuar as implicações da LI como língua global e explorar o papel do saber local no ensino de línguas, nesta seção apresento uma revisão teórica centrada na educação intercultural crítica, considerando os aportes da Pedagogia Crítica de Paulo Freire e a

perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de ILF ou ILI (Siqueira, 2008; 2015). Além disso, busco entender como o LD se constitui nesse contexto.

De acordo com Leffa (2006), o ensino de línguas envolve além dos aspectos linguísticos e didáticos, os aspectos políticos e sociais, “ampliando as finalidades para as quais se ensina uma língua estrangeira” (p 1). Nesta ótica, o autor menciona três perspectivas sob as quais o ensino de línguas pode ser analisado: (1) a metodológica, tratando de estratégias de ensino e aprendizagem da língua, (2) a política, com foco nas relações de poder entre as línguas, e (3) a intercultural, integrando por vezes questões políticas, com ênfase no desenvolvimento da competência em conviver com a diversidade.

Como mencionado, neste estudo foco na questão intercultural, buscando compreender o ensino-aprendizagem de línguas e as questões que envolvem o uso do LD nessa perspectiva. Acerca disso, Leffa (2006) argumenta que há um problema estrutural nas crenças sobre ensino de línguas, no qual a cultura da LE é apresentada como superior à cultura da língua de quem aprende. Por esta razão, o autor sugere que a mesma língua usada para colonizar possa ser usada para descolonizar, desde que o professor alcance o estágio da consciência crítica (Paulo Freire, 2005), o que o permitirá entender os elementos opressivos e ideológicos da sociedade e aprender como agir contra eles.

Para o mesmo Leffa (2012, p. 392), no ensino-aprendizagem, a linguagem deve ser compreendida como um fenômeno indissociável da comunidade que a utiliza e do evento comunicativo que a constitui, levando em conta o uso da língua como prática social e ratificando a posição crítica que deve ser assumida por professores e alunos no processo de conscientização e libertação da educação (Freire, 2000; 2005).

Neste olhar, Freire (2005) destaca que educador e educandos devem partir da realidade do aluno, transformando a sala de aula em espaços denominados círculos de cultura, nos quais os alunos aprendem a ler o mundo e a escrever a própria história. Pois conforme lembra o autor, a educação “[...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (p. 97). Assim, fica claro que a linguagem, enquanto prática social, desempenha um papel mediador entre os sujeitos e o contexto por eles vivenciado, permitindo que eles discutam o próprio pensar, sua visão de mundo e tornem-se homens livres e críticos-reflexivos.

Revisitando as raízes do pensamento sociointeracionista, convém enfatizar que para Vygotsky (2001, p. 83) as atividades cognitivas básicas do indivíduo são determinadas por sua história social, ou seja, pelos hábitos da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Desta maneira, considerando que a comunicação é a função primordial da linguagem, o aspecto social

torna-se crucial para o desenvolvimento do pensamento, o que pode ser moldado tanto pelos instrumentos linguísticos quanto pelas experiências sociais, culturais, e globais do aprendiz. Apoiado nessa perspectiva, Morin (2007) ratifica o papel da cultura na educação e defende a ideia de pensamento integral da realidade, justificando que a interlocução local-global se torna indispensável para que os problemas sejam abordados em sua total complexidade. Afinal, segundo o autor, “o mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo” (p. 43).

Isto posto, este estudo se ancora nos pressupostos da Pedagogia Crítica e sociocultural enquanto base teórica para o ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto, uma vez que a “língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social” (Leffa, 2012, p. 392), cabendo também ao professor, nessa concepção, o desafio de inserir os alunos nas práticas sociais de linguagem e não impor ao aluno um modelo da língua estabelecido.

Ampliando a discussão sobre o tema da educação intercultural, recorro à Walsh (2010, p. 77-78), quem se alicerça nos princípios da Pedagogia Crítica de Paulo Freire para explicitar que há três abordagens nos estudos da interculturalidade: (1) relacional, (2) funcional e (3) crítica. Para a autora, a perspectiva relacional tende a normalizar processos como sincretismo e mestiçagem, o que pode encobrir conflitos e reduzir as relações ao nível individual. A funcional, por sua vez, reconhece as diferenças culturais com o intuito de alcançar a estabilidade social. Já a interculturalidade crítica vai além, questionando as estruturas subjacentes a essas relações.

Entre as concepções apresentadas, Walsh (2010) argumenta que a educação intercultural apenas ganha significado, impacto e valor quando é assumida de maneira crítica, como um ato político-pedagógico (Freire, 2004) que procura intervir na transformação da sociedade e, por conseguinte, na desconstrução de suas estruturas que inferiorizam e desumanizam comunidades locais. Ainda segundo a autora, a perspectiva crítica da interculturalidade desempenha um papel relevante ao problematizar e buscar a transformação das estruturas, instituições, relações sociais, e a construção de práticas culturais diversas.

Para que isso aconteça, a mesma autora defende que o enfrentamento ao problema da subalternização e da desigualdade no campo da educação deve ser configurado como um projeto de sociedade, com uma perspectiva coletiva, o que exige mais do que apenas reconhecer o outro: é fundamental que a diversidade esteja no centro da discussão, considerando as relações de poder imbricadas neste processo. Conforme a autora, compreender a educação intercultural nesse espectro, enquanto processo contra-hegemônico, nos permite ir além dos pressupostos

coloniais e pensar na incorporação de culturas tradicionalmente desfavorecidas dentro das estruturas educacionais e disciplinares (Walsh, 2010).

Nesse sentido, a interculturalidade deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica essencial para que possamos questionar e modificar as estruturas que hierarquizam grupos, práticas e formas de pensamento dentro de uma lógica racial e colonial no processo de ensino-aprendizagem. Esta realidade nos permite reconhecer e valorizar as

[...] diferentes formas de ser, viver e conhecer, e busca desenvolvimento e criação de entendimentos e condições que não apenas articulem e coloquem em diálogo as diferenças de um quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também - e ao mesmo tempo - encorajar a criação de ‘outras’<sup>19</sup> formas de pensar, ser, aprender, ensinar, sonhar além das fronteiras (Walsh, 2010, p. 92, tradução própria).<sup>20</sup>

Em suma, o foco desta perspectiva é avançar no processo contínuo de humanização e descolonização, em colaboração com culturas e comunidades historicamente marginalizadas. Ademais, visa reconhecer diferentes formas de ler o mundo e promover um diálogo intercultural com base na dignidade, igualdade e respeito, rompendo a lógica da monoculturalidade que caracteriza a educação ocidental moderna.

No que tange ao ensino-aprendizagem de LI, encontro em Siqueira (2008, p. 15) que o inglês se tornou a primeira língua falada por não nativos, superando a quantidade de falantes nativos em um número total de mais de um bilhão e 350 milhões (Crystal, 1997), o que demonstra o poder de internacionalização alcançado por essa língua. Conforme apresentado anteriormente, na seção que discutiu as implicações da globalização, embora esse alcance pareça se edificar em um campo de neutralidade, a expansão da Língua Inglesa ainda carrega um cunho de dominação que promove ideais ocidentais e imperialistas.

Nesse contexto, Siqueira (2008), recorrendo à Pennycook (1994), explica que o ensino-aprendizagem de línguas deve trazer à tona os aspectos políticos e ideológicos, especialmente o de ILI, a fim de desenvolver a competência intercultural crítica dos alunos e prepará-los para

<sup>19</sup> Segundo Walsh (2010, p. 92), “falar de ‘outros’ modos é distanciar-se dos modos de pensar, de saber, de ser e de viver inscritos na razão moderno-ocidental-colonial”. A autora não se refere a ‘modos alternativos’ de pensar a educação, mas nas histórias que a colonização subalternizou.

<sup>20</sup> Trecho original: [...] *visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias em un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.*

exercerem uma cidadania emancipadora. Desta maneira, ao entender o inglês como Língua Internacional,

[...] faz-se premente considerarmos suas particularidades como, por exemplo, o fato de ser uma língua que conta com mais falantes não nativos que nativos. Por essa característica, necessariamente, o ILI acata as mais variadas amostras de discursos, desprende-se das culturas originais, muitas vezes tidas como únicas e superiores, desterritorializa-se e, finalmente, potencializa em grande escala o seu uso como ferramenta essencialmente intercultural (Siqueira, 2008, p. 159).

Com esta proposição, o autor reconhece a importância de uma comunicação mais inclusiva em contextos globais, o que torna o ILI uma ferramenta intercultural no ensino-aprendizagem de LI. Conforme reitera Siqueira, é nesse cenário de empoderamento, autonomia e criticidade legado a professores e alunos de ILI que a pedagogia intercultural crítica desempenha um importante papel na missão político-ideológica e desafiadora de ensinar e aprender o idioma mais difundido globalmente.

Em contrapartida, Guilherme (2002) destaca que o ensino de línguas enfrenta novos desafios ligados à instabilidade das fronteiras entre poderes, disciplinas e culturas. Na interpretação de Siqueira (2008), ensinar inglês nesse contexto exige que os professores compreendam que focar apenas nos aspectos técnicos da profissão, sem considerar suas implicações políticas e ideológicas, vai contra as demandas atuais, desconsiderando “[...] um senso de urgência, uma chamada imediata que envolve o ato de se expor a uma língua de alcance internacional” (Siqueira, 2008, p. 173).

Diante desse panorama, é salutar que professores e alunos estejam inseridos em um processo de ensino-aprendizagem que incorpore a construção de uma Pedagogia Crítica (Freire, 2005) no ensino de ILI. Ao discutir essa perspectiva, Siqueira (2008) recorre às principais características de um ensino de línguas crítico apresentadas por Kramsch (1993), sob as quais destaco duas que podem contribuir para a discussão desta pesquisa: (1) consciência do contexto global e (2) conhecimento local. Conforme apresenta o autor:

(1) Consciência do contexto global: Cada momento de fala ou silêncio, participação e não-participação, é emblemático de um contexto cultural mais amplo ao qual o professor deve estar atento, assim como deve também chamar a atenção de seus alunos para tal;

(2) Conhecimento local: Nossa tarefa principal, como muitos professores acreditam, não é buscar as melhores formas de ‘fazer nossos alunos falar’, mas entender de maneira cada vez mais sensível por que eles falam do jeito que falam ou por que eles ficam calados (Kramsch, 1993, p.244-246).

Dessa forma, fica claro para esses autores a importância de equilibrar a compreensão do contexto global e do conhecimento local no letramento intercultural crítico. Reconhecer as influências culturais amplas nas interações e, ao mesmo tempo, entender as razões por trás das práticas comunicativas dos alunos, permite ao professor compreender a educação intercultural além das estruturas da língua, instigando os alunos a refletirem criticamente sobre as relações entre cultura e linguagem.

Além disso, Siqueira (2015) salienta que adotar uma pedagogia intercultural crítica no ensino de ILF ou ILI não se trata de prescrever regras, comandos ou técnicas específicas. O professor precisa reconhecer seu papel eminente no contexto global e entender a importância de promover práticas mais realistas, “visando a uma educação linguística que privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata de seus alunos” (p. 241). Segundo o autor, essa pode ser uma tarefa desafiadora uma vez que as expectativas dos alunos por vezes refletem uma idealização das referências culturais de países dominantes e seus falantes nativos. Como resultado

[...] o professor que concebe a sala de aula de língua inglesa como um espaço democrático de discussão e reflexão sobre o que acontece no mundo vive o eterno dilema entre tentar colocar em prática peculiaridades que rompem com procedimentos tradicionais de ensino de línguas ou se curvar perante a resistência de aprendizes, colegas e superiores (Siqueira, 2015, p. 243).

Assim, ao lidar com culturas e ensino-aprendizagem de inglês como língua global, emerge o desafio para professores e alunos de compreender a cultura como algo intrínseco e parte do sistema linguístico plural ensinado, o que torna essencial também atentar para o LD utilizado nesse contexto. Conforme Siqueira (2015), o conteúdo cultural dos materiais didáticos precisa ser criticamente analisado uma vez que há neles a tendência de se perpetuar aspectos distantes da realidade dos alunos, de modo a promover ou exaltar “valores e comportamentos oriundos das culturas hegemônicas de língua inglesa” (p. 45).

Acrescentando esta discussão, Scheyerl (2012) argumenta que ainda que os materiais didáticos apresentem certa tolerância com a diversidade entre os povos, cabe ao professor analisar se os componentes culturais não estão sendo apresentados de forma estigmatizada e tratados “como objeto de admiração e contemplação por parte dos alunos” (p. 43). Para a autora, esse tipo de abordagem fomenta a ideia de um multiculturalismo forjado, apoiado no mito do *melting pot* (mito do caldeirão cultural), que harmoniza identidades culturais distintas sob uma aparência homogênea e globalizada. No fim das contas, o que se observa é que o LD continua apagando as culturas diversas e promovendo “imagens de belos artistas, de famílias felizes e

harmoniosas, de profissionais bem-sucedidos e todos os estereótipos que não mais, nós, professores críticos e reflexivos, gostaríamos de difundir” (Scheyerl, 2012, p. 45).

Em sintonia com este pensamento, Siqueira (2012), ao explanar sobre as implicações desse caráter forjado de inclusão do material didático, destaca que alguns livros de ainda se orientam pela visão de um mundo perfeito, optando por lidar com tópicos neutros e trivializando a discussão de grupos marginalizados por grupos dominantes. Conforme acrescenta o autor, “[...] o ‘mundo plástico’ do LD de línguas, infelizmente, parece não se preocupar com questões dessa natureza, mantendo-se, portanto, no firme propósito de distanciar a sala de aula de línguas do mundo real” (Siqueira, 2012, p. 325).

Buscando promover reflexões acerca do ensino-aprendizagem e o papel de professores e alunos de ILF ou ILI, Siqueira (2012; 2015) e Scheyerl (2012) destacam alguns caminhos e possibilidades pelos quais o ensino de LI pode trilhar a fim de alcançar uma educação intercultural crítica. Dentre as informações apresentadas, destaco aqui as que podem contribuir para a discussão dessa pesquisa no que diz respeito ao Livro Didático de línguas no ensino intercultural crítico. Ademais, traço um paralelo com a visão tradicional do LD mencionada por esses autores. A seguir, apresento um quadro considerando esses apontamentos:

Quadro 2 – Reflexões acerca do LD na perspectiva tradicional e intercultural crítica

Autores	Livro Didático tradicional	Livro Didático na perspectiva intercultural crítica
Siqueira (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>tendem a promover um ensino idealizado, “uma verdadeira ilha da fantasia” (p. 320), e apresentam temas irrelevantes para muitos contextos.</li> <li>o “mundo plástico” (p. 325) do LD não considera questões de natureza política entre grupos marginalizados e dominantes, distanciando a sala de aula de línguas do mundo real.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incorpora as necessidades específicas dos aprendizes, pautando-se pela inserção de conteúdos culturais globais, em especial da cultura nativa do aluno, e pela inclusão de temas do mundo real, desconstruindo o “mundo plástico do livro didático” (p. 321).</li> <li>apresenta temáticas diversas, permitindo ao aluno ter acesso a informações “sobre os mais distantes povos do planeta” (p. 335) e construir um conhecimento plural sobre as culturas da LI.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>os livros ilustram o mundo ideal das culturas alvo, “um mundo branco, anglo-saxônico, protestante, com padrões linguísticos rígidos e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>se apresenta como um material autêntico que oportuniza “a função sociointeracionista e simbólica da língua” (p. 48), considerando as</li> </ul>

Scheyerl (2012)	<p>normatizados” (p. 41), além de um rigor na pronúncia nativa, visando a apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o LD é como um passaporte para se viajar pelos países hegemônicos que, somado a alienação dos professores, se torna um veículo de manipulação ideológica das culturas estrangeiras, “desconhecendo a possibilidade de um trabalho de enriquecimento cultural” (p. 42).</li> </ul>	<p>dinâmicas de poder da língua de prestígio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O LD traz “a possibilidade de levar o mundo até a sala de aula, problematizando questões culturais” (p. 48), integrando diversas culturas e valorizando as diferenças entre vozes, discursos e os indivíduos.</li> <li>• apresenta atividades que integram os conteúdos linguísticos e os cenários multiculturais, multiétnicos, multigêneros, desempenhando “um papel mediador da conscientização crítica no contexto da aula” (p. 51).</li> </ul>
Siqueira (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tendem apresentar aspectos da cultura estrangeira como superior e promover “a exaltação e o reforço de valores e comportamentos oriundos das culturas hegemônicas de língua inglesa” (p. 245).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apresenta conteúdos alinhados com a cultura de aprendizado local e com a pedagogia de ILI apropriada; se apresenta como um material autêntico, oportunizando o aluno a refletir e pensar criticamente; está sujeito a adaptações e mudanças adequadas à realidade de alunos e professores, “afastando-se o máximo que puder do chamado “mundo plástico” do livro didático” (p. 248).</li> <li>• funciona como suporte para promover discussões e simulações a partir de temas e situações reais, “descartando a ideia de transformar a sala de aula numa ilha da fantasia” (p. 249), normalmente encontradas nos programas dos livros didáticos tradicionais de inglês.</li> </ul>

FONTE: Elaborado pelo autor (2024) com base em Scheyerl (2012) e Siqueira (2012; 2015).

Siqueira (2012; 2015) e Scheyerl (2012) convergem em suas críticas ao LD tradicional no ensino de línguas, destacando a idealização das culturas de países hegemônicos. Siqueira (2012) aponta que os LDs criam uma “ilha da fantasia” (p. 320) e ignoram questões políticas, enquanto Scheyerl (2012) critica a promoção de um mundo ideal, “branco”, “com padrões rígidos e normatizados” (p. 41). Em suma, ambos concordam que o modelo do LD, nesta visão,

reforça a superioridade das culturas dominantes e funciona como um veículo de manipulação ideológica, o que distancia os aprendizes de uma abordagem crítica e inclusiva.

Na perspectiva intercultural crítica, esses autores voltam a convergir suas ideias, apontando que o Livro Didático deva superar o modelo tradicional e idealizado, buscando promover uma abordagem que inclua conteúdos culturais diversos e autênticos. Siqueira (2012; 2015) defende a inserção de temas globais-locais e a desconstrução do mundo plástico para que os aprendizes tenham acesso a distintas realidades. De forma semelhante, Scheyerl (2012) destaca o papel desse material na problematização das questões culturais, integrando diferentes vozes e discursos e promovendo uma conscientização crítica.

Embora o foco de análise desta seção esteja nas características do LD, esses autores chamam atenção também para o papel que professores e alunos podem exercer nesse contexto, a fim de que essa visão contextualizada e inclusiva do material didático se torne realidade e o livro possa funcionar como um suporte para a reflexão crítica e social.

A exemplo, Siqueira (2012) orienta que professores, formadores de professores, pesquisadores, elaboradores de currículos e programas e aprendizes da LI devem assumir “um papel mais crítico em relação aos materiais didáticos” (p.337) e, portanto, desconstruir, como aponta Scheyerl (2012) “as ideologias que essas editoras disseminam”, reconhecendo como “[...] as narrativas, imagens e slogans da mídia globalizada, nos diferentes recursos instrucionais, tentam legitimar estilos de vida que jamais serão nossos” (p. 48).

Para isso, Siqueira (2015) sugere que professores e alunos questionem autores de livros consagrados, “[...] demonstrando que sua realidade é única e, como tal, não pode se moldar cegamente às realidades [...] distantes e, muitas vezes, excludentes, perpetradas pelos livros didáticos” (p. 249).

Cabe ressaltar, conforme também lembra Siqueira (2015), que as noções e princípios apresentadas no quadro acima não devem ser entendidas como prescrições ou regras, mas interpretadas a nível de reflexão-crítica. Assim, esta discussão buscar instigar principalmente professores de línguas a questionarem os materiais que utilizam, a fim de que possam estabelecer um diálogo intercultural cada vez mais engajado entre o LD e suas comunidades locais. Como salienta o autor, é preciso que o educador se insira em “um processo transformador que, logo de início, o resgata daquela imagem de profissional tecnicista, alienado, neo-colonizador e apolítico” (Siqueira, 2015, p. 247).

Em resumo, procurei destacar nesse capítulo a importância de uma abordagem intercultural crítica no ensino de LI como Língua Franca ou Internacional, principalmente em

um mundo em que esse idioma exerce um papel ideológico e hegemônico. A partir da discussão apresentada, explorei a intersecção entre a Pedagogia Crítica, as perspectivas socioculturais de ensino e a interculturalidade, enfatizando a relevância de integrar elementos locais e globais nas práticas pedagógicas.

Como argumentam os autores, ao propor uma educação intercultural, busca-se romper com estruturas coloniais e promover um diálogo que valorize a diversidade entre povos diversos, o que exige de professores e alunos reflexões constantes sobre as relações de poder e as práticas linguísticas e culturais expressas nos livros. Como efeito, essa postura possibilitará ações transformadoras em sala de aula, criando um espaço de conscientização crítica, descolonização e emancipação social dos grupos e culturas globalmente minorizados.

No capítulo a seguir, apresento o percurso metodológico pelo qual esta pesquisa caminhou para alcançar os objetivos previamente estabelecidos, visando caracterizar a natureza, os procedimentos de geração e análise de dados do presente estudo.

### **3 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico em três seções. Na primeira, caracterizo a presente investigação na área da LA, a pesquisa bibliográfica e documental, o Estudo de Caso e os instrumentos para a geração de dados. Na segunda, descrevo o contexto, o objeto e os participantes da pesquisa. E por fim, explico os procedimentos de análise dos resultados, bem como organizo, em dois quadros, as categorias temáticas identificadas e as etapas do cronograma dessa investigação.

#### **3.1 Procedimentos metodológicos: a pesquisa em Linguística Aplicada**

Conforme mencionado, esta dissertação está inserida no âmbito da Linguística Aplicada, na linha “Língua, Ensino e Sociedade”, que se dedica aos processos de ensino-aprendizagem de línguas, caracterizando-se pelo debate sobre processos de letramento, as políticas linguísticas, as práticas educativas, as questões discursivas e a formação de professores (UFAM/PPGL, 2023).

Buscando entender o meu papel como pesquisador nesse contexto, encontro em Moita Lopes (1994, p. 329) que é de responsabilidade de quem faz pesquisa em LA “[...] considerar aspectos de natureza epistemológica da área”, a fim de compreender como se dá a produção de conhecimento neste domínio. Para o autor, é necessário adotar uma postura crítica neste cenário, o que torna essencial atentar para a escolha dos procedimentos metodológicos que se adequem à investigação, garantindo a qualidade dos resultados.

A fim de contextualizar o estudo nesta dimensão, anoro-me outra vez em Moita Lopes (2009, p. 19) para quem “[...] é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos”, o que é possível no âmbito da LA, dado o seu caráter indisciplinar,

tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser *desaprendidos* (Fabricio, 2006) para compreender o mundo atual (Moita Lopes, 2009, p. 19).

Além de destacar a importância dessa área como flexível e transgressiva (Pennycook, 2006), o autor ratifica que esse olhar contemporâneo para a LA pode ajudar a trilhar novos

caminhos para outras formas de pesquisa e possibilidades para o nosso papel como pesquisadores nesse campo, ao passo que também pode apresentar “[...] novas formas de politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos” (Moita Lopes, 2009, p. 23).

Acrescentando à discussão, Leffa (2001) explica que a compreensão da língua nessa esfera não se dá apenas como um conhecimento abstrato para os falantes, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos. Este enfoque dialógico e social, segundo o autor, faz da LA um campo privilegiado, pois estuda a língua em uso e suas transformações. Portanto, a natureza dinâmica desse objeto exige “[...] um paradigma de pesquisa altamente adaptável, que seja capaz de incorporar essas mudanças no momento em que elas ocorrem, uma espécie de *just in time* metodológico” (Leffa, 2001, p. 4).

Nesse contexto, retomando o estudo de Moita Lopes (1994), encontro que na pesquisa interpretativista, “[...] não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (p. 331). Dessa forma, os múltiplos significados que constituem as realidades só podem ser interpretados a partir de uma compreensão subjetiva, na qual o fator qualitativo, ou seja, o particular, é o que interessa.

Complementando este pensamento, André (2013) diz que a abordagem qualitativa se fundamenta na premissa de que o conhecimento é um processo socialmente construído pelos participantes em suas interações diárias, enquanto agem sobre a realidade, transformando-a e sendo, por ela, transformados. Assim, “os significados que [o participante] atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (p. 97).

Isto posto, justifico a escolha desse paradigma pela possibilidade de interpretar os dados no campo da intersubjetividade, levando em conta a produção de conhecimento, a compreensão dos significados e a qualidade dos dados, sempre fundamentados, conforme orienta Celani (2005, p. 106), em valores éticos como a responsabilidade, a veracidade e a respeitabilidade com os participantes e o desenvolvimento da pesquisa.

Ampliando a discussão a esse respeito, Celani (2005) acredita que

[...] tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental (Bredo & Feinberg, 1982). Não existe, portanto, linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados

é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações (Celani, 2005, p. 109)

Alinhando-se a este pensamento, Moita Lopes (2013, p. 16-17), ao explicitar sobre o papel do participante da pesquisa, enfatiza que a LA, em seu desenvolvimento no Brasil, o comprehende

[...] como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção de conhecimento.

Para esses autores, é nítida a interdependência que permeia a pesquisa neste campo, visto que a produção de conhecimento não ocorre como um processo isolado, mas como um resultado das interações entre o pesquisador e os participantes, no qual as subjetividades estão diretamente ligadas à vida social, ou seja, o contexto em que se pesquisa. Dessa forma, as interações podem trazer à tona questões éticas, de poder e políticas, evidenciando que a produção dos significados é um processo de negociação entre os envolvidos (Celani, 2005), dentro de um caso específico marcado por ideologias e crenças dos participantes, e não uma descrição objetiva da realidade.

Sob este olhar epistemológico para a pesquisa, concordo com Freire (1994) ao dizer que a curiosidade epistemológica se insere em um processo social no qual a individualidade está presente, resultando na necessidade de desvelar continuamente a realidade. Em vista disso, segundo o autor, temos o dever “de nos aproximar cada vez melhor do objeto que buscamos, sobre o qual pesquisamos para escrever” (Freire, 1994, p. 41), a fim de compreender as especificidades inerentes ao que se busca, garantindo qualidade à produção de conhecimento.

Corroborando este pensamento, volto ao estudo de André (2013) que argumenta que na condição de a realidade ser um processo socialmente construído pelos participantes em “[...] interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações” (p. 97).

Neste enfoque, Gil (2002) explica que os estudos com objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema encontrado se configuram como pesquisas exploratórias e portanto, o planejamento deve ser “[...] bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (p. 41).

Conforme o autor, as investigações exploratórias, como a presente pesquisa, possuem um caráter versátil e normalmente são delineadas pelo procedimento de coleta dos dados.

Assim, no campo dos estudos que “se valem das fontes de papel”, estão as pesquisas bibliográficas e documental. Já nos estudos “cujos dados são fornecidos por pessoas”, o Estudo de Caso ganha destaque (Gil, 2022, p.43). Na seção a seguir, apresento os modelos de pesquisa mencionados.

### 3.1.1 A Pesquisa Bibliográfica e Documental

Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa natureza de investigação está presente na maioria dos estudos exploratórios, como essa dissertação, por permitir a análise de diversas fontes acerca de um problema, sejam livros de leituras corrente, como obras de gêneros literários (romance, poesia, teatro etc.), de referência informativa ou remissiva (dicionários, encyclopédias, anuários etc.), ou publicações periódicas.

No que tange à última categoria mencionada, esses trabalhos podem ser jornais, revistas e livros com a colaboração de diferentes autores, que tratam de temas diversos relacionados a um objetivo. Nas palavras de Gil, esse modelo de investigação pode ser exclusivo ou complementar, possibilitando ao pesquisador

[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2022, p. 45).

Complementando, essas fontes são indispensáveis nos estudos históricos, como o panorama do LD apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, uma vez que “em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (Gil, 2002, p. 45). No entanto, como lembra o autor, para manter a qualidade da pesquisa e evitar informações inconsistentes, é necessário verificar as condições em que os dados foram obtidos, a fim de descobrir possíveis incoerências, além de utilizar fontes diversas para comparar as informações.

Já a documental, ainda de acordo com Gil (2002), embora se assemelhe à bibliográfica, tem como foco materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que possam ser repensados conforme os objetivos de um estudo. Nesta categoria, estão os documentos como cartas, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, entre outros. Conforme ressalta o autor, esse formato de investigação pode trazer uma série de

vantagens, dentre elas a possibilidade de tratar de uma gama de documentos que “constituem fonte rica e estável de dados” (Gil, 2022, p. 46), pois ainda que sejam substituídos, tornam-se importante dados para pesquisas históricas.

Essa variedade de fontes está também relacionada à limitação mais frequente desse modelo de pesquisa, pois os dados podem apresentar aspectos subjetivos. Contudo, conforme enfatiza o autor, algumas investigações se valem de documentos não porque respondem “definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema” (Gil, 2022, p. 47), ou seja, o uso de documentos pode contribuir também para o acréscimo de informações ou representar um meio distinto para alcançar um objetivo, ainda que esse documento não seja o foco do estudo.

Em linhas gerais, a principal característica da pesquisa documental está na apropriação dos dados que compõe o documento utilizado, quer seja esse o objeto de estudo para fins de tratamento analítico ou, como ocorre na bibliográfica, fonte adicional de informações. Nesta direção, no contexto das pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que esse tipo de análise se trata de uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

No caso da presente dissertação, utilizo dois documentos importantes neste terceiro capítulo: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EETI Gilberto Mestrinho (especificamente a seção que trata dos princípios para o ensino bilíngue na escola) e o documento que norteia o Projeto English Development Course, com o único intuito de descrever o contexto da pesquisa. Na próxima seção, discuto o Estudo de Caso, uma vez que esse método também possibilita uma orientação adequada para a geração de dados.

### 3.1.2 O Estudo de caso

De acordo com André (2005), os estudos de caso são utilizados em diversas áreas do conhecimento, como na antropologia, na psicologia e na medicina, variando em métodos e objetivos. Na educação, durante as décadas de 60 e 70, os estudos de casos apareciam apenas como modelos pré-experimentais, a fim de levantar informações para pesquisas futuras, sendo, portanto, “[...] estudos de um caso, e não estudos de caso” (p. 13-14), dado o caráter superficial de exploração dos dados com relação às circunstâncias em que foram produzidos.

No contexto das abordagens qualitativas, a partir dos anos 1980, André (2013, p. 97) enfatiza que os estudos de caso ganham um sentido mais abrangente: “[...] valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”, levando em conta o contexto e suas múltiplas dimensões.

Yin (2001) afirma que dentre os critérios para se desenvolver estudos casos, há diferenças entre aqueles que são destinados à pesquisa e os que são utilizados como forma de manter registros, considerando que, na segunda aplicação esses estudos não precisam conter uma interpretação precisa dos dados empíricos. Além disso, os estudos de caso contribuem para “[...] a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (p. 21). Para o autor, em todas as situações, quer seja sua natureza, trata-se do desejo de compreender fenômenos sociais complexos.

Para SátYRO e D’Albuquerque (2020), são esses fenômenos complexos que demandam um estudo de caso, e devem, portanto, ser analisados de maneira compreensiva e densa, valendo-se de “[...] uma investigação que preserve suas características holísticas e desvende os processos e mecanismos significativos” (p. 5-6). Conforme destacam as autoras, embora sejam frequentemente classificados como uma abordagem qualitativa, o que realmente os define é a intensidade de estudo do fenômeno.

Ampliando esta perspectiva, Yin (2001, p. 32) entende esse modelo de investigação empírica como “[...] um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Considerando que fenômeno e contexto não são facilmente distinguíveis em situações da vida real, o autor acrescenta que a investigação de estudo de caso

[...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (Yin, 2001, p. 33).

Conforme exposto, sua fala revela que o estudo de caso pode ser utilizado quando houver a necessidade de lidar com condições contextuais, levando em conta que essas condições podem ser pertinentes ao seu fenômeno de interesse, sempre pautadas na interdependência entre o fenômeno e seu contexto, bem como no desenvolvimento de proposições teóricas que orientem a coleta e a análise dos dados.

Delimitando a discussão a esse tópico, encontro em Stake (1995, p. 11) que o estudo de caso qualitativo é “[...] o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Além disso, destaca quatro características dos estudos de caso qualitativos: holísticos, empíricos, interpretativos e enfáticos.

Para esse autor, os estudos de caso são holísticos pois devem considerar a interdependência entre o fenômeno e o contexto; são empíricos porque os pesquisadores baseiam a análise em suas observações no campo; interpretativos pois referem-se ao uso da intuição pelo pesquisador, focando na interação entre pesquisador-sujeito; Por fim, são enfáticos pois, conforme ressalta Stake, refletem as experiências dos participantes com base em suas perspectivas.

Em se tratando dos tipos de estudo de caso, Stake (1995, p. 16) destaca três modelos. O intrínseco, no qual o caso é dominante, de maior importância para o pesquisador que deve buscar entendê-lo em particular; o instrumental, no qual o problema assume a centralidade e o pesquisador se vale de um caso para trazer entendimento e dar relevância à questão; e por fim, o coletivo, quando o foco compreende vários casos, quer seja por finalidade intrínseca ou instrumental. O autor esclarece ainda que essa distinção entre estudos de caso não é feita apenas para categorizar, mas para destacar que cada tipo pode exigir diferentes métodos para geração de dados.

Nesse contexto, considerando que esta pesquisa se concentra em um objeto particular, a análise da série didática English From Zero sob a perspectiva intercultural crítica em uma escola pública bilíngue, justifico a aplicação do estudo de caso intrínseco como estratégia de análise. Isto é, entendo que esse método possibilite compreender o elemento a partir de uma perspectiva detalhada e, ao mesmo tempo ampla, tratando-o como um fenômeno social em suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural (André, 2013).

### 3.1.3 Instrumentos de geração de dados

De acordo com Yin (2001, p. 27), ao escolher o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa, é possível ter foco em eventos que exigem menor controle ou maior compreensão do objeto, como os fenômenos de natureza social e política. No caso de estudos sociais, que envolvem participantes, é recomendável utilizar mais de uma fonte de evidências, o que, para o autor, é um aspecto diferencial desse modelo de pesquisa em relação a outras formas de

investigação. Assim, o pesquisador pode se valer de uma combinação de instrumentos como documentos, artefatos, entrevistas e observações, a fim de compreender o caso na sua complexidade e totalidade.

Gil (2002, p. 140), corroborando este pensamento, destaca que a utilização de múltiplas técnicas constitui um princípio básico dos estudos de caso que não pode ser descartado, já que esta visão diversa é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos, sempre levando em conta a convergência ou divergência das observações obtidas por meio de diferentes procedimentos.

No contexto desta pesquisa, foram utilizados documentos, fontes bibliográficas, dois questionários para a geração de dados, um de Perfil (Apêndice 1) e um Investigativo (Apêndice 2), além de um roteiro de entrevistas (Apêndice 3)

Para Gil (2002), a finalidade do questionário é traduzir os objetivos específicos da pesquisa em um “[...] conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (p. 115). Enquanto a entrevista “[...] pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde” (p. 117), sendo essa a técnica que apresenta maior flexibilidade. No caso da entrevista, esta assume forma mais ou menos estruturada, em que o entrevistador se vale de um roteiro como base. De modo geral, ambos os instrumentos possibilitam a obtenção de dados sob a perspectiva dos participantes, considerando o que eles sabem, pensam, creem, esperam ou desejam.

No campo da LA, Marchesan e Ramos (2012, p. 452) explicam que esses instrumentos são projetados para avaliar características relevantes e dados dos participantes que não podem ser gerados por meio da observação. Além disso, esses não se limitam apenas a buscar evidências que comprovem teorias pré-definidas, mas desenvolver e produzir conhecimento a partir da análise dos dados, denominado por Ludke e André (1986) como processo indutivo.

Já a entrevista, nessa área, é definida por Miguel (2010, p. 3) como “[...] técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação”. Complementando, essa técnica, segundo Ludke e André (1986, p. 34), permite também “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Vale ressaltar que tanto os questionários quanto o roteiro das entrevistas foram pilotados em orientação acadêmica, conforme sugerem Gil (2002) e Yin (2001). Esses instrumentos são validados apenas a partir do pré-teste, que segundo Gil (2022, p. 119), “[...] está centrado na

avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir”.

Os questionários de perfil e investigativo contêm, respectivamente, quinze (15) e oito (8) questões e foram disponibilizados tanto em versão física quanto digital, via Google Formulários, visando adequar a pesquisa à rotina dos professores e alunos participantes, que possuem aulas em tempo integral no contexto escolar. Já o roteiro das entrevistas possui três (3) questões e sua aplicação ocorreu de forma virtual, momento em que também o utilizei como instrumento de correção e esclarecimento de informações fornecidas pelos participantes, conforme orientam Ludke e André (1986).

Na seção a seguir, descrevo o contexto e os participantes deste estudo.

### 3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Esta seção está dividida em 3 subseções. Na primeira, apresento o *locus* de pesquisa, a EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho e o projeto English Development Course, alinhando-me aos pressupostos do bilinguismo e da educação bilíngue. Na segunda, o objeto deste estudo, a série didática English From Zero. E por fim, caracterizo o perfil dos participantes que contribuíram para a geração de dados.

#### 3.2.1 A EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho e o Projeto English Development Course.

Tendo em vista que a escola em questão é caracterizada como bilíngue (Amazonas, 2023, p. 13), contextualizo, primeiramente, as noções de bilinguismo e da educação bilíngue, para, em seguida, apresentar um breve histórico desse modelo de ensino-aprendizagem no Brasil, com um recorte específico para o estado do Amazonas. Com isso, viso compreender de forma mais ampla o cenário em que se insere a escola Gilberto Mestrinho, espaço onde se desenvolve o projeto EDC, contexto desta investigação.

Partindo, portanto, da noção de bilinguismo, anoro-me em Megale (2005, p. 2), que observa que, à primeira vista, definir bilinguismo pode parecer simples, mas ao longo do tempo esse conceito foi ampliado e diversificado. Inicialmente, prevaleceram definições unidimensionais como a de Bloomfield (1935), que entendia o bilíngue como quem possui o controle nativo de duas línguas, visão que pressupõe fluência absoluta e simultânea. Essa visão mais restrita foi, mais tarde, contestada por estudiosos como Macnamara (1967), que propôs

uma definição mais flexível, considerando bilíngue aquele que apresenta uma competência mínima em escuta, fala, leitura ou escrita em uma segunda língua, mesmo que não a domine completamente.

Esse debate levou à problematização da própria noção de competência bilíngue. Como aponta Megale (2005, p 3-4), estudiosos como Barker e Prys Jones (1998) e Li Wei (2000) questionam se apenas a fluência plena deve ser critério para definir o bilinguismo ou se é preciso considerar também o contexto de uso, o grau de proficiência e o modo como as línguas se relacionam entre si na vida do falante. Para lidar com essa variedade, autores como Hamers e Blanc (2000) sugerem uma abordagem multidimensional, que considera não apenas a proficiência, mas também outras variáveis como competência relativa (bilíngue balanceado ou dominante), organização cognitiva (bilíngue composto ou coordenado), idade de aquisição, presença de falantes da segunda língua no ambiente, status social das línguas e identidade cultural.

Apoiada na visão de Hamers e Blanc (2000), Megale (2005, p. 6-7), corrobora que o bilinguismo deve ser compreendido como um fenômeno complexo e, destaca que concepções unidimensionais são limitadas por desconsiderarem a interação entre língua, cultura e comportamento social. Assim, o bilinguismo não é um estado fixo, mas um processo em constante transformação, marcado por diferentes formas de aquisição, uso e identificação com as línguas envolvidas. Em se tratando do tema da pesquisa, entender esse fenômeno em toda a sua complexidade é essencial para refletir sobre práticas educativas em contextos multilíngues e interculturais.

No que tange à educação bilíngue, assim como o bilinguismo, Megale (2005, p. 9) aponta que esse modelo também é atravessado por diferentes classificações, posto que enquanto algumas propostas visam apenas o ensino de uma segunda língua, outras buscam garantir o desenvolvimento pleno em ambas. Para Hamers e Blanc (2000), por exemplo, a educação bilíngue é qualquer sistema escolar em que o ensino é planejado e conduzido em duas línguas, desde que ambas sejam utilizadas como meio de instrução em algum momento do processo educativo, e não apenas ensinadas como disciplina.

Com base nessa concepção, Megale explica que os programas bilíngues geralmente se organizam em três modelos: um com instrução simultânea nas duas línguas, outro em que a L2 (segunda língua) é introduzida gradualmente após o domínio da L1 (primeira língua), e um terceiro em que a L2 é predominante no início, enquanto a L1 é incorporada posteriormente como meio de instrução. Além disso, a autora distingue alguns dos domínios da educação

bilíngue: um voltado a grupos sociais dominantes, geralmente com fins elitistas e voltado ao aprendizado de uma nova língua e cultura, e outro destinado a grupos minoritários, como os indígenas no Brasil, cujas comunidades são desfavorecidas.

Isto posto, a educação bilíngue pode tanto reforçar quanto combater desigualdades sociais, a depender da forma como é estruturada. Conforme reforça Megale (2005), compreender essas diferentes abordagens é fundamental para refletir sobre políticas linguísticas e práticas educacionais mais inclusivas, especialmente em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural, como é o caso de muitas regiões do Brasil.

A propósito, os primeiros avanços da educação bilíngue em território brasileiro ocorreram com a regulamentação da Lei nº 10.436, de abril de 2002<sup>21</sup> (Brasil, 2002), que dispõe sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Segundo Moura (2009, p. 35), além de garantir direitos à comunidade surda, como a inclusão de professores bilíngues, esse reconhecimento legal abriu caminhos para a consolidação do que se entende por escola bilíngue no Brasil. Conforme definido no parágrafo primeiro do artigo 22<sup>22</sup>, esse tipo de escola é caracterizado por um ambiente em que duas línguas, nesse caso, a Língua Portuguesa e a Libras, são utilizadas como línguas de instrução em todo o processo educativo.

Também no setor público, a partir de 2009, programas pioneiros como o Ria Criança Global, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e outras iniciativas locais possibilitaram a ampliação do ensino bilíngue para estudantes de escolas públicas, partindo do princípio do Inglês como “língua das oportunidades” (SME/RJ, 2016).

Com o crescimento do número de escolas bilíngues e a carência de uma lei que regulamentasse especificamente o ensino bilíngue no Brasil, somente em 9 de julho de 2020 foi aprovado o primeiro parecer com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue”, sob o no. CNE/CEB Nº. 2/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), documento que aguarda por homologação do Ministério da Educação (MEC). Cabe ressaltar que a preparação deste documento contou com especialistas, estudiosos, indígenas, comunidades surdas, de instituições de ensino básico e superior, públicas e privadas, dos amplos setores que representam a diversidade linguística do país (BRASIL, 2020, p. 1).

---

<sup>21</sup> A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esta lei reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, garantindo o seu uso e promoção em diferentes contextos, especialmente na educação e na inclusão de pessoas surdas (BRASIL, 2002).

<sup>22</sup> Capítulo VI - Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou Com deficiência auditiva: § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, o parecer destaca que, embora as demandas por regulamentação de educação bilíngue sejam em sua maioria voltadas para as línguas de prestígio, como o inglês dado o seu papel como língua franca, o ensino de línguas no Brasil possui uma dimensão mais diversa, incluindo alemão, espanhol, francês, italiano, japonês, entre outros. Além disso, há um número expressivo de línguas nas licenciaturas reconhecidas pelo MEC, ratificando a importância de haver um documento que oriente o ensino bilíngue também para as demais línguas (BRASIL, 2020, p. 14).

Sob esse olhar inclusivo para o ensino de línguas em contexto nacional, o documento estabelece que as escolas bilíngues devem oferecer um currículo integrado em duas línguas de instrução, “visando o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020, p. 24). Vale destacar também que esse modelo de educação pode variar quanto aos objetivos, ao contexto de ensino, distribuição do tempo de instrução nas línguas estabelecidas, práticas pedagógicas, bem como as orientações das secretarias locais.

Dentre outros aspectos, encontram-se os critérios de carga horária mínima necessária para uma escola bilíngue, os critérios para a formação de professores em atuação nessas escolas, orientações para a organização curricular alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros critérios de avaliação e prazos para a implementação das diretrizes estabelecidas (BRASIL, 2020, p. 25-28).

No Amazonas, o primeiro programa bilíngue para alunos de escola pública foi lançado em 2013 pela SEDUC-AM, conhecido como Amazonas Bilíngue. De acordo com o *site* oficial da secretaria, a iniciativa oportunizou o acesso de centenas de jovens da rede pública estadual ao aprendizado da língua Inglesa, por meio de um curso gratuito nas escolas. Além de Manaus, o programa atendeu aos municípios de Iranduba, Manacapuru, Novo Airão, Parintins, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva, abrangendo 200 horas de atividades formativas e contando com material didático específico (AMAZONAS, 2013).

Em 2016, foi implementada a primeira escola pública bilíngue em Manaus, a EETI Djalma da Cunha Batista, sendo também a primeira pública de tempo integral bilíngue Português-Japonês do Brasil. A escola foi fundada em 1980 e tornou-se bilíngue trinta e seis anos depois, atendendo cerca de mil alunos, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental. Em 2017, esse modelo de ensino foi ampliado com a inclusão da Língua Francesa na EETI José Carlos Mestrinho. Em seguida, chegou às Línguas Inglesa e Espanhola, nos centros de Educação de tempo Integral Gilberto Mestrinho de Raposo Medeiros e Áurea Braga, respectivamente. Além

disso, em 2019, a EETI Professora Jacimar da Silva Gama passou a atender alunos egressos da EETI Djalma Batista, com o intuito de continuar ofertando a Língua Japonesa, dessa vez no Ensino Médio (AMAZONAS, 2019a; 2024a).

Em 2019, a fim de propor melhorias no sistema de ensino inclusivo da Escola Estadual Augusto dos Santos Carneiro, foi divulgado pela secretaria de educação um projeto para tornar essa escola a primeira bilíngue Português-Libras do Amazonas (AMAZONAS, 2019b), mas até o momento dessa pesquisa a proposta não se consolidou. Segundo dados do portal, o estado do Amazonas conta com dez unidades de ensino bilíngue, incluindo escolas em região de fronteira, como a escola bilíngue (Português-Espanhol) em Tabatinga, bem como a escola bilíngue indígena (Português-Tikuna) em São Gabriel da Cachoeira. Em Manaus, são oito escolas bilíngues<sup>23</sup>, que atendem 5.579 alunos por meio das Línguas Inglesa, Francesa, Espanhola e Japonesa (AMAZONAS, 2023a; 2024b).

Neste contexto, destaco também a parceria da SEDUC com o Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos (ICBEU) para a criação do projeto Jovem Bilíngue que visa selecionar alunos da 1ª série do Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Manaus e contemplá-los com bolsas de estudos para o ensino-aprendizagem de inglês no contraturno dos estudos. Segundo informações no portal oficial da secretaria, o projeto justifica-se pela possibilidade de oportunizar a esses estudantes o desenvolvimento de suas competências e habilidades em LI, contribuindo com experiências interculturais, pensamento de liderança, empreendedorismo e experiências (AMAZONAS, 2024c).

Em se tratando do contexto da pesquisa, encontro no Projeto Político Pedagógico da escola que a EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, localizada na zona sul de Manaus, foi inaugurada pelo decreto número 30.028 de 07 de junho de 2010 e teve o início das suas atividades em agosto do mesmo ano. Sua construção se justifica pela necessidade de criar escolas de tempo integral para atender as novas demandas da educação, ofertando o ensino fundamental II e o Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino, além da modalidade de educação para jovens e adultos (EJA) no noturno. Em 2018, passou a ser bilíngue, integrando a LI como uma das línguas de instrução na matriz curricular do Ensino Médio, a partir da 1ª série (AMAZONAS, 2023b, p.13).

---

<sup>23</sup> As escolas bilíngues em Manaus são: EETI Professor Djalma da Cunha Batista – Japonês; Ceti Elisa Bessa Freire - Inglês; EETI Maria Arminda Guimaraes de Andrade - Espanhol; Ceti Áurea Pinheiro Braga - Espanhol; EETI Professora Jacimar da Silva Gama - Japonês; EETI José Carlos Mestrinho - Francês; EETI João dos Santos Braga – Espanhol e EETI Gilberto Mestrinho de Ribeiro Raposo – Inglês (SEDUC, 2024b).

Neste documento, o local é descrito como um projeto arquitetônico que abrange espaços pedagógicos e administrativos que atendem a comunidade escolar. Os espaços pedagógicos integram auditório, biblioteca, laboratório de informática e ciências, salas de dança e música e quadra poliesportiva. Já os administrativos compreendem a secretaria, diretoria, sala dos professores, arquivos e depósitos.

Figura 1 – EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo



FONTE: acervo digital do próprio autor (2024).

De acordo com o projeto pedagógico, atualizado em 2023, a escola funciona com cerca de 24 (vinte e quatro) turmas e pouco mais de 800 (oitocentos) alunos (p.14). Além do grande número de estudantes, o Gilberto Mestrinho também se destaca pela quantidade de projetos institucionais, caracterizados, em sua maioria, por ações interdisciplinares, como o projeto “Criação de jogos educacionais como ferramenta no ensino bilíngue de inglês”, “Coding Blue”, em parceria com o ICBEU, e o “A aprendizagem em pares nas aulas de Língua Inglesa” (AMAZONAS, 2023b, p.43).

No que tange às características sociais e culturais da comunidade onde se insere a escola, Amazonas (2023) faz menção a atividades de esporte, cultura e lazer, manifestações religiosas com a presença de igrejas e templos evangélicos, movimentos folclóricos como do Boi-Bumbá Garanhão, grupos de danças típicas regionais e urbanas (p.15). Na perspectiva da diversidade e dos direitos humanos, a escola propõe integrar temas transversais às disciplinas com foco na promoção da igualdade, do respeito às diferenças e no enfrentamento ao preconceito, por meio de ações como projetos, festivais, debates e atividades culturais que valorizam a diversidade (AMAZONAS, 2023b, p.27-28).

No que se refere especificamente à modalidade bilíngue ofertada, o ensino se organiza em dois idiomas, integrando, além da língua materna (português), a LI como língua adicional para complementar e instruir o aprendizado de conteúdos acadêmicos, com ênfase nas Unidades Curriculares de Aprofundamento (UCAs), como Matemática e Ciências da Natureza em inglês. Entre os compromissos assumidos pela escola, destacam-se: oferecer formação bilíngue para inserção no mundo globalizado, garantir sólida base acadêmica em português e inglês, respeitar as diferenças individuais, valorizar as expressões artísticas, promover o bem-estar e a participação crítica dos alunos no processo de aprendizagem, além de investir na formação contínua de seus profissionais (AMAZONAS, 2023b, p. 31).

Acrescentando, encontro nessa proposta pedagógica que a escola se baseia também em uma construção colaborativa do conhecimento, priorizando a atividade mental dos alunos, a aprendizagem como processo conjunto e a análise crítica da realidade. Assim, seus ideais sugerem o desenvolvimento de ações que integram saberes escolares às práticas sociais e culturais, a fim de estimular o protagonismo e o pensamento crítico dos alunos a partir das suas experiências pessoais. Esse processo sugere a colaboração entre os alunos, professores, coordenadores e outros, abordando temas transversais como meio ambiente, uso consciente de tecnologias e valores de convivência cidadã (AMAZONAS, 2023b, p.32).

Em se tratando das produções acadêmicas vinculadas a esse contexto, Gama (2021), em sua dissertação, analisou os discursos que permeiam a elaboração e implementação do PPP da EETI Gilberto Mestrinho, buscando compreender os sentidos produzidos sobre a noção de educação bilíngue no contexto amazônico. A autora utilizou como base teórica a Análise de Discurso de linha francesa e considerou documentos institucionais e falas de professores da rede. De forma paralela, encontra-se em andamento também uma pesquisa de mestrado, desenvolvida pela aluna Ana Carolina Alves de Souza Santos, sob orientação da professora Marta Monteiro (PPGL/UFAM), que investiga as representações de docentes sobre a educação bilíngue na mesma instituição.

Apesar dos projetos mencionados e dos direcionamentos propostos no PPP para suprir as lacunas de diretrizes do ensino bilíngue nas esferas estadual e federal, a escola ainda encontra desafios recorrentes no que tange às lacunas nos níveis de proficiência linguística dos alunos, dos quais se destacam:

- i. alunos que estudaram em escolas públicas ou particulares e já tem uma pequena base da língua inglesa em contraste com o aluno que nunca estudou inglês durante toda sua vida; ii. alunos estrangeiros que estão aprendendo português e inglês, e, iii. alunos que vêm transferidos de escolas onde não

havia aula de língua inglesa, o que o coloca em prejuízo de conhecimento léxico (Bragança et al., s.d., p. 1).

Como resposta a esses desafios, os professores de LI da escola desenvolveram o Projeto English Development Course a fim de reduzir as desigualdades de conhecimentos entre alunos da escola. Com isso, o projeto busca desenvolver as habilidades linguísticas (*Reading, Speaking, Writing and Listening*)<sup>24</sup> dos estudantes em inglês a partir do nível de proficiência, atendendo às necessidades de cada aluno. Um documento com as orientações e objetivos do EDC, elaborado para direcionar as atividades desenvolvidas, foi disponibilizado pelo coordenador da área bilíngue em formato impresso, durante a minha primeira visita à escola, e posteriormente de modo digital, via *e-mail* (Anexo 1).

No corpo do documento mencionado, os docentes idealizadores do projeto bilíngue, alinhados aos pressupostos de Brown e Lee (2015) e Ferreira (2020), acreditam que os alunos, quando colocados no nível adequado de proficiência, apresentam progresso significativo na aquisição de habilidades linguísticas em relação aos alunos que estudam dentro de um ensino seriado, modelo comum nas escolas públicas. Isso ocorre porque os níveis funcionam como indicadores para avaliar o desempenho do estudante em relação aos objetivos curriculares e sua capacidade de compreender e expressar opiniões com segurança (Bragança et al., s.d., p. 3).

Quanto à metodologia adotada para o projeto, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) ganha destaque por oferecer uma estrutura objetiva para o ensino e permitir que os alunos desenvolvam gradualmente seus níveis de conhecimento desde o básico ao avançado (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), além de melhor prepará-los para exames de proficiência em inglês. Conforme argumentam os professores na proposta do projeto, essa abordagem pode contribuir para a adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos, pois

[...] o aprendizado de inglês é um processo gradual e os estudantes precisam desenvolver suas habilidades em uma ordem lógica. Começando com o nível básico, eles podem adquirir as habilidades fundamentais de leitura, escrita, audição e fala em inglês, antes de passar para o nível intermediário, onde começam a consolidar suas habilidades e a se concentrar em áreas mais complexas. Finalmente, no nível avançado, os estudantes podem aprimorar sua capacidade de comunicação e fluência em inglês (Bragança et al., s.d., p. 3).

Além disso, apoiados em Schlatter e Garcez (2012), os docentes ratificam que o ensino por níveis pode também ampliar a capacidade de ação dos alunos em outras áreas curriculares

---

<sup>24</sup> Tradução própria: habilidades de compreensão escrita, produção oral, produção escrita e compreensão auditiva.

e na comunidade escolar e local, possibilitando um acompanhamento mais preciso do seu progresso linguístico. Assim, considerando que a educação bilíngue na escola enfrenta desafios devido aos diferentes níveis de proficiência dos alunos, o que dificulta principalmente o ensino de disciplinas das UCAs, a aplicação do QECR se justifica justamente por permitir que os alunos se desenvolvam, minimizando as diferenças identificadas (Bragança et al., s.d., p. 4).

No que tange à carga horária, as aulas acontecem simultaneamente apenas um dia por semana, durante duas horas. Esse horário foi ajustado para implementar o projeto com o máximo de alunos, o que não foi suficiente para incluir as turmas da primeira série do Ensino Médio por conta do conflito de horários, da falta de recursos humanos e do grande número de alunos por sala (Bragança et al., s.d., p. 6-7).

Vale ressaltar que o projeto em questão recebeu suporte da UFAM, que disponibilizou LDs autorais em formato digital, eventos formativos para os docentes, e certificação de proficiência para os discentes. A escola manifestou interesse em estabelecer uma parceria, que foi acolhida pela universidade, com apoio das professoras Dras. Tatiana Belmonte dos Santos Rodrigues<sup>25</sup> e Edith Santos Corrêa, representantes do Projeto SUPER. Assim, foi concedida a anuência para a utilização dos livros da série English From Zero no projeto English Development Course (Bragança et al., s.d., p. 8).

### 3.2.2 A série didática English From Zero: contexto e características

Como mencionado, o projeto English Development Course é voltado para alunos dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio, divididos em turmas de acordo com o nível de proficiência visando diminuir desigualdades de conhecimento e oferecer um ensino adaptado ao contexto desses estudantes. Esse objetivo tem relação com a proposta da série didática English From Zero, que propõe tornar o conteúdo relevante para o ensino-aprendizagem desse idioma a fim de promover uma interação mais próxima da realidade dos alunos e professores.

De acordo com informações encontradas no site da UFAM, a série didática foi elaborada pela equipe de Língua Inglesa (*Task Work Pack -WP1-Inglês*) do Projeto SUPER, composta por bolsistas acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa da Faculdade de Letras (FLet) da UFAM, sob a coordenação das professoras Dras. Tatiana Belmonte dos Santos Rodrigues e Edith Santos Corrêa. A elaboração da série didática English

---

<sup>25</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Letras da UFAM. Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela UFMG em 2017. Link do currículo: <https://www.escavador.com/sobre/536318/tatiana-belmonte-dos-santos-rodrigues>

From Zero teve início entre setembro e outubro de 2020 e foi finalizada em 2021, ano do seu lançamento, para servir como recurso nas aulas do curso de inglês do projeto, de mesmo nome do material (UFAM, 2021).

Figura 2 – A série didática English From Zero



FONTE: acervo digital do próprio autor (2024).

Conforme acrescenta a matéria, a série didática em questão, publicada pela Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA), é composta de três volumes (Livros 1, 2 e 3) e aborda em seus conteúdos temáticas do contexto amazônico, buscando atender às necessidades dos alunos do projeto, enquanto estudantes do contexto local, mais especificamente em Manaus.

Além disso, encontro em Monteiro, Souza-Santos e Pinheiro (2024, p. 163) que os princípios que pautaram a elaboração dessa série didática foram: 1. “[...] servir como recurso básico para uma aula eficaz de Língua Inglesa”; 2. “Ser familiar tanto para professores quanto para alunos durante as aulas de inglês”; e “atender às necessidades dos estudantes enquanto integrantes de um contexto local”.

Figura 3 – Representações na série didática English From Zero





FONTE: Monteiro; Souza-Santos; Pinheiro (2024).

Também conforme esse estudo, a série didática English From Zero organiza seus conteúdos equilibrando temas locais, como pontos turísticos, vida ribeirinha e culinária amazônica, além de aspectos interculturais mais amplos, o que contribui para uma compreensão da linguagem como prática social e mediadora entre os estudantes e suas realidades socioculturais, “[...] o que reforça a importância de uma abordagem contextualizada, contribuindo para a formação de cidadãos do mundo críticos e conscientes em relação a sua própria cultura” (Monteiro; Souza-Santos; Pinheiro, 2024, p. 161).

Figura 4 – Representações na série didática English From Zero B



FONTE: Monteiro; Souza-Santos; Pinheiro (2024).

No que se refere às representações dos participantes, essa análise indica que a série pode aproximar os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, despertando o interesse dos estudantes pelo uso da língua a partir de sua própria vivência. Com isso, os autores entendem que as temáticas são relevantes pois levam em consideração justamente os aspectos da vida dos participantes. E por esta razão, sugerem em suas considerações que “[...] debates e reflexões críticas no âmbito da formação do professor de LI são fundamentais [...], para que o material seja avaliado, adaptado ou produzido de acordo com o contexto de uso” (Monteiro; Souza-Santos; Pinheiro, 2024, p. 165).

Cabe ainda destacar que a mesma série didática é utilizada também no contexto do Projeto CEL da UFAM, onde esse material outra vez é caracterizado pela proposta de apresentar

temáticas voltadas para realidade amazônica, por ser dinâmico, interativo e atualizado, com foco na comunicação e no desenvolvimento das habilidades linguísticas receptivas (audição e leitura) e produtivas (expressão oral e escrita). Segundo a proposta desse projeto de extensão, o English From Zero propõe tornar as aulas, a sala de aula, virtual ou presencial, um espaço atrativo para professores e estudantes (UFAM, 2025).

### 3.2.3 Participantes da pesquisa

Conforme mencionado na introdução, esta pesquisa tem como contexto o Projeto English Development Course da EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, escola pública bilíngue da SEDUC-AM, localizada no bairro Educandos, em Manaus, e administrada pela Coordenadoria Distrital de Educação 01 (CDE 1).

Retomando este cenário, o Projeto EDC foi desenvolvido por professores da EETI Gilberto Mestrinho visando reduzir as lacunas e desigualdades de conhecimento em Língua Inglesa entre os alunos do contexto bilíngue da escola. Com base nos níveis de proficiência do QECR, o projeto buscou desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, contando também com o suporte da UFAM para formação de professores e o uso dos livros didáticos da série English From Zero.

Para contribuir com esta pesquisa, participaram voluntariamente quatro estudantes e quatro professores do referido projeto, após o convite feito por meio do coordenador. Após a anuência concedida pela SEDUC-AM (Anexo 2) para acessar o campo da escola e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob **protocolo nº 82965324.3.0000.5020** (Anexo 3), apresentei aos participantes os objetivos e os procedimentos de geração de dados (questionários e entrevistas), bem como as garantias de sigilo, possibilidade de desistência e demais informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na ocasião, o CEP orientou a elaboração e apresentação de três modelos: o TCLE para participantes maiores de idade (Apêndice 4); um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os participantes menores de idade (Apêndice 5), além de um terceiro termo para os seus responsáveis legais (Apêndice 6). Após a assinatura dos termos, dei início à etapa de geração dos dados.

A inclusão dos alunos participantes foi pautada nos seguintes critérios: ser estudante da escola bilíngue Gilberto Mestrinho, ter participado do Projeto EDC e estar matriculado no segundo ou terceiro ano do Ensino Médio. No que diz respeito aos critérios de exclusão, os

alunos participantes não poderiam estar matriculados no primeiro ano do Ensino Médio e/ou não ter utilizado pelo menos um dos livros da série didática English From Zero nas aulas do projeto.

Já os critérios para a inclusão dos professores participantes foram estabelecidos da seguinte maneira: ser professor da escola Gilberto Mestrinho e ter atuado no contexto bilíngue da escola como professor do Projeto EDC. Por outro lado, foram dispensados, pelos critérios de exclusão, os professores que não tivessem formação em Letras – Língua Inglesa ou não tivessem utilizado pelo menos um dos livros da série didática English From Zero nas aulas do projeto.

A seguir, apresento as informações dos participantes obtidas pelo Questionário de Perfil, aplicado com o intuito caracterizar o público-alvo desta investigação. No Quadro 3, são apresentados, respectivamente: o nome fictício atribuído para preservar a identidade dos participantes, a idade, a série escolar, participação no Projeto EDC, nível de conhecimento em Língua Inglesa (básico, intermediário ou avançado, conforme o nivelamento feito no projeto) e utilização da série didática English From Zero.

Vale destacar que a seleção dos alunos participantes se baseou no número de alunos voluntários. Após o convite feito pela coordenação, cinco estudantes manifestaram interesse, porém um desistiu ao longo do processo, restando quatro participantes.

Quadro 3 – Perfil dos alunos participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade	Série escolar	Participou do Projeto EDC?	Nivelamento EDC	Utilizou a série EFZ?
Fred	17 anos	3º ano	Sim	Intermediário	Sim
Janine	18 anos	3º ano	Sim	Intermediário	Sim
June	17 anos	3º ano	Sim	Básico	Sim
Mora	17 anos	3º ano	Sim	Básico	Sim

FONTE: Elaborado pelo autor (2024) com base nas respostas do Questionário de Perfil (Apêndice 1).

Para a escolha dos nomes fictícios dos participantes, utilizei como referência nomes de personagens de uma série em Língua Inglesa (O conto da aia), a fim de evitar associações com nomes comuns no contexto escolar. Todos os alunos participantes estavam no terceiro ano do Ensino Médio, haviam participado do projeto EDC e, consequentemente, tiveram contato com a série didática English From Zero. Dois dos estudantes apresentavam nível básico e os demais, nível intermediário de proficiência, conforme o nivelamento realizado pelos professores do

projeto. Embora não esteja destacado no quadro, vale destacar que todos declararam residir no contexto local, em Manaus, desde o nascimento, o que pode contribuir para o foco da pesquisa.

No Quadro 4, são apresentados os seguintes dados referentes aos professores participantes: nome fictício, a idade, formação acadêmica (com o nome da instituição e ano de conclusão), formação contínua (especialização, mestrado, doutorado), participação no Projeto EDC, e uso da série didática English From Zero. A seleção dos professores participantes considerou o número máximo de docentes de Língua Inglesa disponível no quadro da EETI Gilberto Mestrinho no período da aplicação da pesquisa, bem como os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos.

Quadro 4 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade	Formação acadêmica (instituição/ ano)	Formação contínua?	Participou do Projeto EDC?	Utilizou a série didática EFZ?
Lawrence	64 anos	Letras: Língua Inglesa (Uninorte/2005)	Especialização (UEA/2016)	Sim	Sim
Luke	31 anos	Letras: Língua e Literatura Inglesa (UFAM/2015)	Especialização (ESBAM/2018)	Sim	Sim
Nick	33 anos	Letras: Língua e Literatura Inglesa (UFAM/2018)	Não possui	Sim	Sim
Serena	27 anos	Letras: Língua e Literatura Inglesa (UFAM/2018)	Especialização (Uninter/2023)	Sim	Sim

FONTE: Elaborado pelo autor (2024) com base nas respostas do Questionário de Perfil (Apêndice 1).

O critério de escolha dos nomes fictícios para os professores seguiu o mesmo adotado para os alunos. Todos os docentes possuem formação na área de atuação, sendo que três deles deram continuidade à formação por meio de especializações. Todos participaram ou participam do contexto bilíngue da escola e atuaram no projeto EDC, utilizando pelo menos um dos livros da série didática English From Zero como material nas aulas. Outra vez, vale destacar que todos residem em Manaus desde o nascimento, exceto um professor, que, embora nascido em estado diferente, vive no contexto local, Manaus, há 37 anos, o que pode ser um fator crucial para a sua participação na pesquisa.

A seguir, descrevo os procedimentos de análise dos resultados do Questionário Investigativo e das entrevistas.

### 3.3 Procedimentos de análise dos resultados e categorias temáticas

Para conduzir esta fase da investigação, recorri à análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que explica que esse método não se limita a um único instrumento, visto que pode oferecer uma disparidade de formas, sendo “[...] adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (p. 37). Para a autora, não se trata apenas de compreender as informações contidas nas mensagens, mas analisar os significados (análise temática) e os significantes (análise lexical).

Além disso, considera-se também o aspecto inferencial da análise, que combinado a outras características, leva Bardin (2016, p. 48) a definir a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Conforme acrescenta, esse conjunto de técnicas complementares consiste na explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das informações, a fim de “[...] efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes a origem das mensagens tomadas em consideração” (Bardin, 2016, p. 48).

Ampliando a discussão a esse respeito, encontro em Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021) que este procedimento de análise desempenha um papel relevante no campo das pesquisas sociais, pois considera “[...] a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto” (p. 100). Segundo os autores, esse aspecto subjetivo não diminui o rigor científico deste modelo, visto que a análise de conteúdo é uma metodologia com princípios e regras sistematizados.

Neste olhar epistemológico sobre o método, apresento as etapas da análise de conteúdo e suas principais características, conforme descritas por Bardin (2016). As fases se organizam em três momentos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados (inferência e a interpretação). Para facilitar e conduzir o processo, recorri ao software *Atlas.ti*, uma ferramenta voltada à análise de pesquisas qualitativas, especificamente nas fases de pré-análise e exploração do material, contribuindo, assim, para a fase de interpretação dos resultados.

Cabe destacar que, após os participantes responderem virtualmente aos Questionários de Perfil e Investigativo, as respostas foram registradas de forma automática na plataforma de

pesquisas Google Formulários, vinculada à minha conta, e posteriormente armazenadas em arquivos (formato PDF), assim como os dados gerados nas entrevistas virtuais, no meu dispositivo pessoal. Após isso, os arquivos foram submetidos à plataforma *Atlas.ti* para dar início à análise proposta.

A primeira fase constitui o contato prévio com os dados obtidos e se designa pela sistematização das ideias iniciais, “[...] de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas” (Bardin, 2016, p. 125). Nesse sentido, o foco esteve na escolha dos documentos a serem analisados (*corpus*) e a criação de indicadores para orientar a interpretação dos dados. Nesta fase, com o suporte do *Atlas.ti*, ocorreu um processo dedutivo de codificação para que apenas os indicadores alinhados aos objetivos do estudo fossem incluídos.

Como os resultados do Questionário de Perfil já foram apresentados na seção de contexto e participantes da pesquisa, com o único objetivo de caracterizar os participantes, o foco a partir deste ponto recaiu sobre o investigativo e as entrevistas, por estarem diretamente relacionados aos objetivos e às perguntas de pesquisa.

A segunda fase, de exploração do material, consiste em “[...] operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131). Essas codificações são pautadas em unidades de registro, contexto e categorias estabelecidas, que podem, conforme reforça a autora, ser obtidos por meio de operações efetuadas por computador (neste caso, o *Atlas.ti*). Ainda segundo Bardin, é a partir desse processo que os dados se transformam em informações analisáveis, permitindo interpretações mais fundamentadas. Nesta pesquisa, por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa, as unidades de registro e de contexto corresponderam aos significados atribuídos pelos participantes, em uma abordagem de análise temática.

Com os arquivos já inseridos à plataforma *Atlas.ti*, foi possível organizar os dados gerados de forma sistemática, o que facilitou a etapa de exploração e categorização dos conjuntos de informações. Assim, com o auxílio do recurso *AI coding*, as respostas dos participantes foram categorizadas com base nos sentidos e contextos vinculados aos objetivos da pesquisa, o que resultou na identificação de seis categorias temáticas: 1. Influência do Livro Didático no ensino-aprendizagem; 2. Percepções dos alunos; 3. Percepções dos professores, 4. Contribuições para o ensino, 5. Formação de professores, e 6. Desafios.

Ao prosseguir com a revisão manual dos registros, observei que as categorias 1 e 4 tratavam de informações que convergiam em sentido e contexto: contribuições da série didática

para ensino-aprendizagem no contexto bilíngue da escola. Por esse motivo, optei por unificá-las. Durante a revisão, percebi também que alguns trechos que tratavam sobre percepções de professores e alunos foram codificados e duplicados, pelo recurso *AI coding*, na categoria de contribuições para o ensino-aprendizagem. Após a leitura manual, decidi manter alguns trechos duplicados nas duas categorias, uma vez que o significado atribuído pelos participantes apontava para o seguinte contexto: percepções sobre o aspecto intercultural no livro didático como contribuição para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as categorias foram definidas e nomeadas da seguinte maneira: 1. Percepções dos alunos sobre o conhecimento intercultural na série didática English From Zero; 2. Percepções dos professores sobre o conhecimento intercultural na série didática *English From Zero*; 3. Contribuições da série didática English From Zero para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto bilíngue da escola; 4. Impactos da série didática English From Zero na formação de professores; e 5. Desafios encontrados.

No que diz respeito ao tratamento e interpretação dos resultados obtidos, Bardin (2016, p. 131) explicita que os resultados devem ser tratados “[...] de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos”. Nesta terceira fase, também com o suporte do *Atlas.ti*, foi possível sistematizar as características dos elementos analisados e, a partir disso, elaborar uma síntese para cada categoria temática, expressando os significados encontrados. Após isso, ocorreu a interpretação dos dados, em que se atribuiu novos significados a essas características.

Por fim, complementando os procedimentos de análise, ancorei-me em Ludke e André (1986, p. 46-47) para proceder à validação dos dados. Segundo as autoras, é essencial organizar as informações obtidas de maneira significativa, a fim de garantir a consistência e a relevância dos resultados da pesquisa. Para isso, as autoras propõem a adoção de alguns procedimentos fundamentais, dentre os quais destacam: 1. a delimitação progressiva do objeto de estudo, que permite ajustes e redefinições no foco à medida que novas evidências surgem; 2. a formulação de questões analíticas, que orientam a investigação e ampliam a compreensão dos dados obtidos; e 3. a revisão de literatura, necessária para relacionar os dados à fundamentação teórica já existente, corroborando, assim, a base interpretativa da pesquisa.

Diante do exposto, apresento a seguir um quadro síntese com a categorização temática dos dados obtidos no processo das etapas de análise. Cabe ressaltar que a seleção das categorias de análise partiu da codificação dedutiva e, posteriormente manual, considerando também os elementos relacionados às perguntas de pesquisa.

Quadro 5 – Categorias Temáticas e Categorias de Análise

	Categorias Temáticas
1 <sup>a</sup>	<p>Percepções dos alunos sobre a série didática English From Zero e o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa</p> <p>Categorias de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Símbolos afetivos / temas atrativos</li> <li>• Imersão / Temáticas contextualizadas / Cultura local</li> <li>• Pontos turísticos, arquitetura e festas</li> <li>• Aspectos culturais / Diversidade cultural</li> <li>• Representação</li> <li>• Experiência prévia</li> </ul>
2 <sup>a</sup>	<p>Percepções dos professores sobre a série didática English From Zero e o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa</p> <p>Categorias de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização/ Cultura Local</li> <li>• Aspectos culturais / abordagem cultural</li> <li>• Identificação / Conexão cultural / Familiaridade</li> <li>• Ampliação de visão</li> <li>• Relevância local / Significância local</li> <li>• Interculturalidade</li> </ul>
3 <sup>a</sup>	<p>Contribuições da série didática English From Zero para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto bilíngue da escola.</p> <p>Categorias de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Engajamento no ensino-aprendizagem</li> <li>• Compreensão prática e aprendizagem significativa</li> <li>• Desenvolvimento da proficiência</li> <li>• Nivelamento e organização de conteúdos</li> <li>• Acessibilidade</li> <li>• Diálogo com a comunidade e Compreensão intercultural</li> </ul>
4 <sup>a</sup>	<p>Impactos da série didática English From Zero na formação de professores</p> <p>Categorias de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento das aulas</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Adaptação</li> <li>• Reflexão</li> </ul>
5 <sup>a</sup>	<p>Desafios encontrados na aplicação da série didática <i>English From Zero</i></p> <p>Categorias de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência dos livros didáticos na versão física</li> <li>• Excesso de conteúdo por página</li> </ul>

FONTE: Elaborado pelo autor (2024) com base nas respostas do Questionário Investigativo (Apêndice 2) e no Roteiro das Entrevistas (Apêndice 3).

Em suma, neste capítulo, apresentei os procedimentos metodológicos deste estudo. Para isso, contextualizei o Estudo de caso e os instrumentos de geração de dados (questionários e entrevistas). Além de explorar o contexto da pesquisa, o Projeto English Development Course da EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho, ancorado nos pressupostos da educação bilíngue, abordei o objeto da pesquisa, a série didática English From Zero, e descrevi os perfis dos participantes e busquei esclarecer o percurso de análise e tratamento dos dados gerados. Por fim, apresentei um quadro com as categorias temáticas encontradas nas etapas da análise de conteúdo. No capítulo a seguir, analiso os resultados gerados por meio dos procedimentos supracitados em interação com a base teórica apresentada.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresento a análise dos dados, fundamentando-me nos procedimentos teórico-metodológicos da análise temática de conteúdo, conforme propostos por Bardin (2016), em diálogo com os referenciais teóricos discutidos nos capítulos 1 e 2. Nesta etapa, busquei responder de forma consistente às perguntas que orientaram este estudo desde o princípio:

- 1) De que forma a série didática English From Zero corresponde ao contexto dos estudantes e professores do projeto English Development Course?
- 2) Como professores e alunos compreendem o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a partir da série didática English From Zero?
- 3) De que maneira a série didática English From Zero impacta o processo de ensino e aprendizagem e a formação de professores de Língua Inglesa no contexto bilíngue da escola?

A fim de alcançar possíveis respostas e reflexões para os questionamentos propostos, utilizei como instrumentos para geração de dados o Questionário Investigativo e o roteiro de entrevistas. O questionário foi direcionado a ambos os grupos, enquanto as entrevistas foram realizadas apenas com os professores participantes. Essa decisão considerou o tempo de pesquisa e o nível de maturidade necessário para esse tipo de interação direta e simultânea, além da preocupação ética em evitar desconfortos ou exposição indevida de participantes menores de idade, conforme orientações do conselho de ética.

Ratificando, cada participante foi identificado por um nome fictício com o intuito de preservar sua identidade, como previsto nos termos consentimento, assentimento e nas orientações do CEP. Esses nomes foram destacados nos quadros 4 e 5, na seção 3.2 do capítulo 3. Para relembrar, os alunos são: Fred, Janine, June e Mora. Já os professores são identificados como: Lawrence, Luke, Nick e Serena.

Para organizar a análise aqui realizada, optei por estruturar este último capítulo em 3 seções, baseando-me nas categorias temáticas identificadas: 4.1 Percepções de professores e alunos sobre a série didática English From Zero e o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa; 4.2 Impactos da série didática English From Zero no processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de Língua Inglesa no contexto bilíngue da escola; 4.3 Desafios encontrados na aplicação da série didática English From Zero. Em cada

seção, apresento também as categorias de análise identificadas no Quadro 5, acompanhadas de trechos selecionados das falas dos participantes.

No que tange às perguntas de pesquisa, as respostas para as duas primeiras questões foram codificadas e identificadas nas categorias temáticas 1 e 2 que refletem as percepções dos professores e alunos sobre a forma como a série didática corresponde ao contexto desses participantes, bem como a maneira pela qual eles compreendem o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a partir da série didática English From Zero. Ou seja, as reflexões acerca desses questionamentos estão concentradas na seção 4.1.

Em seguida, as respostas para a pergunta de pesquisa 3, sobre a forma como a série didática English From Zero impacta o processo de ensino e aprendizagem e a formação de professores de Língua Inglesa no contexto bilíngue da escola, foram codificadas nas categorias temáticas 3, 4, e 5 que tratam sobre as contribuições para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e para a formação de professores, bem como os desafios encontrados na aplicação da série didática no contexto bilíngue da escola, no Projeto EDC.

Sendo assim, as reflexões para a terceira pergunta se encontram nas seções 4.2 e 4.3. Cabe ressaltar que, para responder a esta última pergunta de pesquisa, optei por utilizar apenas o Questionário Investigativo e as entrevistas com os professores, por se tratar de participantes que já conheciam os objetivos e o funcionamento do projeto bilíngue da escola, além de possuírem certa experiência capaz de lhes permitir identificar impactos e desafios no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresento as percepções dos professores e alunos sobre o a série didática English From Zero e o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

#### 4.1 Percepções de professores e alunos sobre a série didática English From Zero e o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Nesta seção, busco responder as perguntas de pesquisa 1 e 2. Primeiro, apresento as respostas para duas perguntas de aquecimento do Questionário Investigativo e, em seguida, discuto as percepções dos professores e alunos sobre como a série didática English From Zero pode corresponder ao contexto desses participantes, bem como a forma que eles compreendem o conhecimento intercultural no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por meio do material didático em estudo. Ressalto que a decisão de apresentar em conjunto as respostas às duas primeiras perguntas se justifica pela convergência de significados observada nos relatos

dos alunos, que, ao descreverem como se sentem representados pela série didática, também atribuíram a essa contextualização um impacto positivo no ensino de inglês.

Quadro 6 – Apresentação de aspectos da cultura local no livro didático

Em se tratando do livro didático de Língua Inglesa, você acredita que esse material deve apresentar aspectos da cultura local em que você vive? (Questionário Investigativo – questão 2)	Sim	Não
Alunos participantes		
Fred	X	
Janine	X	
June	X	
Mora	X	
Professores participantes		
Lawrence	X	
Luke	X	
Nick	X	
Serena	X	

FONTE: Elaborado pelo próprio autor (2024) com base nas respostas do Questionário Investigativo (Apêndice 2).

Conforme exposto no quadro acima, todos os participantes da pesquisa responderam afirmativamente à pergunta sobre a importância de o livro didático de Língua Inglesa apresentar aspectos da cultura local. Esse consenso expõe uma percepção compartilhada de que a inserção de elementos culturais locais no material didático pode ser algo positivo ou atrativo para esses participantes.

Acrescentando, ao serem questionados, na segunda pergunta, sobre quais aspectos culturais eles esperam encontrar nos livros didáticos e aprender nas aulas de inglês, os alunos participantes revelaram diferentes expectativas: Fred destacou que espera aprender sobre temas do cotidiano, como o mercado de trabalho. Janine mostrou interesse pela história da língua e dos países falantes da língua, como os Estados Unidos, e June mencionou datas comemorativas e costumes de culturas da língua-alvo, citando o *Halloween*. Mora, por sua vez, focou na prática do idioma, atividades de produção oral, e disse esperar ver músicas em inglês, artistas internacionais o que, embora mais ligado à metodologia, também sugere uma vivência cultural implícita.

Já as respostas dos professores, para a mesma pergunta no Questionário Investigativo, apontaram para a valorização e inserção de aspectos culturais com foco tanto na cultura local quanto em culturas de países de Língua Inglesa. Lawrence, por exemplo, destacou o uso de textos relacionados à realidade dos alunos, enquanto o participante Luke apontou a literatura

como recurso para explorar temas culturais. Nick mencionou elementos como sotaques, costumes e comidas típicas, expressando um interesse por esses aspectos culturais. Já a professora Serena enfatizou a importância de trabalhar não apenas a cultura dos países de Língua Inglesa, mas permitir que os alunos expressem a própria cultura.

Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Siqueira (2015, p. 243), quem acredita que, muitas vezes, as expectativas dos alunos em relação ao ensino de inglês ainda se sustentam em “em premissas pedagógicas hoje consideradas ultrapassadas, porém não descartadas por completo, como, por exemplo, o uso de modelos instrucionais baseados no falante nativo e nas referências culturais de países hegemônicos”. Ou seja, em concepções que vinculam a aprendizagem da língua à adoção de valores culturais de países como os Estados Unidos e Inglaterra. Para o autor, essa postura pode representar uma resistência às mudanças propostas pelos educadores nas aulas e nos materiais didáticos, o que dificulta a implementação de uma abordagem mais crítica e intercultural no ensino.

Embora os aspectos culturais locais não tenham sido mencionados por todos os participantes, especialmente pelos alunos, as percepções tanto dos alunos quanto dos professores sobre a forma como a série didática English From Zero se relaciona com o contexto em que estão inseridos foram, em geral, positivas, conforme evidenciam as respostas às perguntas a seguir.

Quadro 7 – Representatividade cultural na série didática English From Zero.

Você se sente representado pelos aspectos culturais locais apresentados na série didática English From Zero? (Questionário Investigativo – questão 4)	Sim	Não
Alunos participantes		
Fred	X	
Janine	X	
June	X	
Mora	X	
Professores participantes		
Lawrence	X	
Luke	X	
Nick	X	
Serena	X	

FONTE: Elaborado pelo próprio autor (2024) com base nas respostas do Questionário Investigativo (Apêndice 2).

Como indicado no Quadro 7, todos os participantes afirmaram se sentir representados pelos aspectos culturais locais presentes na série didática English From Zero. Na sequência do questionário, professores e alunos foram questionados sobre como se percebiam representados

nesse material. Assim, conforme os excertos expostos no quadro a seguir, suas respostas destacaram diferentes elementos da cultura local.

Quadro 8 – Aspectos culturais representados na série didática English From Zero.

Comente de que forma esses aspectos são apresentados na série didática English From Zero? (Questionário Investigativo - questão 5)	
Alunos	Excertos
Fred	[...] mostra <b>dança, comidas, fotos de Manaus</b> e coisas comuns do nosso cotidiano.  [...] além de falar de características de outras partes do Brasil que eu conheço.
Janine	[...] buscou apresentar <b>símbolos afetivos</b> que remetesse a nossa cidade Manaus.  [...] observei <b>diversos</b> elementos da minha cidade enquanto estudava com ele (o livro), como diversas <b>representações da nossa arquitetura</b> .
June	[...] apresenta <b>pontos turísticos, datas comemorativas, comidas e nomes</b> de pessoas daqui.
Mora	Pelo que tive contato, foi apresentado <b>aspectos de Manaus, locais</b> e etc. [...] aspectos de outras cidades fora do Amazonas também.  Eu achei mto (muito) interessante, principalmente pois se trata da <b>minha cultura</b> , algo que posso <b>aprender mais sobre e valorizar</b> .
Professores	Excertos
Lawrence	Através dos <b>conteúdos contextualizados</b> , aspectos da cultura nortista [...] como comidas, festividades, etc. [...] A partir de coisas que os alunos já <b>vivenciaram</b> [...].  [...] textos que tem relação com a realidade do aluno, especificamente com lugares que eles frequentam na cidade.
Luck	[...] por meio da <b>contextualização dos conteúdos</b> , o que aproxima os alunos e professores ao tópico da aula.  [...] textos, atividades, músicas e outros <b>aspectos culturais</b> presentes, onde os alunos conseguem se identificar.
Nick	[...] é um material muito bem elaborado e em especial para alunos do Amazonas, do nosso lugar, já que ele apresenta muitos dos nossos <b>costumes e cultura</b> .  [...] é possível ver lugares diferentes, comidas diferentes, diferentes sotaques, <b>diferenças de culturas</b> .
Serena	[...] cito como exemplo a atividade de leitura que tratava sobre o Musa. Alguns estudantes demonstraram surpresa, pois nunca tinham visto textos que apresentavam <b>pontos turísticos</b> da nossa cidade.

FONTE: Elaborado pelo próprio autor (2024) com base nas respostas do Questionário Investigativo (Apêndice 2).

No quadro acima, é possível notar a ênfase sobre as características locais, enquanto aspectos que mais chamaram a atenção dos alunos participantes. Dentre eles, elementos comuns como danças, comidas, datas comemorativas e pontos turísticos de Manaus, conforme mencionado por Fred e June. Além disso, Fred comentou a presença de elementos de outras realidades, o que reforça a proposta intercultural do livro didático. Janine também afirma ter observado elementos locais, como a arquitetura, e os classificou como símbolos afetivos ligados a Manaus. Enquanto Mora reforçou as referências a Manaus e outras cidades, ressaltando que achou interessante por se tratar de aspectos de sua própria cultura.

Nos relatos dos professores, é possível observar uma valorização da contextualização cultural como um recurso positivo. Lawrence destacou que os conteúdos abordam aspectos da cultura nortista, como comidas e festividades, partindo de experiências que os alunos já conhecem, o que também é reforçado por Luck ao afirmar que essa contextualização se apresenta por meio de músicas, textos e atividades que favorecem a identificação dos estudantes. Já Nick apontou para o direcionamento do material por meio da cultura local, bem como a possibilidade de ampliar a perspectiva intercultural por meio de culturas e sotaques diferentes. Por fim, Serena mencionou a presença de um ponto turístico famoso em Manaus, o Museu Amazônico (Musa), e a surpresa dos alunos ao se depararem com essa temática, indicando que essa representatividade cultural seja algo inédito no material.

De modo geral, os alunos destacaram a presença de elementos culturais ligados ao contexto local, com ênfase em temáticas que remetem à cidade de Manaus e, em menor grau, a outras regiões. Embora esses elementos tenham sido destacados de forma ampla (como a arquitetura, as comidas e pontos turísticos), sem que fossem especificados, com exceção do Musa, ainda assim, os trechos evidenciaram a forma como esse material se relaciona e corresponde à realidade em que os alunos estão inseridos, especialmente no que tange à inserção dos aspectos culturais locais na série didática English From Zero, o que pode ter sido um fator significativo para os professores e alunos participantes.

Essa ênfase sobre os aspectos culturais locais sugere uma tentativa do material didático de aproximar o ensino-aprendizagem às realidades dos estudantes e promover uma abordagem mais intercultural e crítica, contrastando com a idealização das culturas de países hegemônicos criticada anteriormente por Siqueira (2015). Sob este olhar, retomo a fala de Rajagopalan (2005, p. 150-151) quem reforça que o inglês que circula no mundo "não pode ser confundido com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja". Isto é, o autor defende a ideia de que a língua pertence a todos que a utilizam. Essa perspectiva

se alinha também à concepção de inglês como Língua Franca e Internacional (Siqueira, 2008, 2015) e aos *World Englishes* de Kachru (1990), que rompem com a centralidade do falante nativo e legitimam o uso local da língua.

Nesse sentido, os aspectos culturais no material analisado podem possibilitar uma compreensão mais crítica da língua, conforme defende Leffa (2012, p. 392) ao tratar a linguagem como prática social situada nos contextos reais de uso. Essa concepção está em consonância com a proposta freiriana de uma educação crítica e libertadora, que atribui a professores e alunos o papel de agentes reflexivos e conscientes diante das dinâmicas linguísticas e culturais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Dando continuidade à pesquisa, elaborei a seguinte pergunta, no Quadro 9, a fim de entender o que essa representatividade cultural significa para esses participantes, ou seja, de que forma eles compreendem o aspecto intercultural a partir das contribuições desse material para o ensino-aprendizagem de Língua do Projeto English Development Course.

Quadro 9 – Percepções dos participantes sobre o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a partir da série didática English From Zero.

De que maneira os aspectos culturais na série didática English From Zero podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa do Projeto English Development Course? (Questionário Investigativo - questão 6)	
Alunos	Excertos
Fred	Pode ser muito <b>positivo</b> porque é mais <b>interessante</b> falar sobre <b>temas atrativos</b> do que focar apenas em gramática e textos.
Janine	Acho que os alunos, principalmente nós jovens, se <b>sentem mais confortáveis</b> em aprender sobre algo se observarem algo de <b>familiar</b> no meio. [...] é mais <b>interessante</b> falar sobre algo que eu conheço. [...] pude me imaginar fazendo várias coisas que vi no livro.
June	Me senti mais <b>motivada</b> a falar sobre temas como o festival de parintins ou comidas que já provei. [...] Acho legal pra aprender sobre curiosidades de países que quero visitar um dia. [...] E isso é importante porque o inglês hoje em dia é utilizado em vários contextos.
Mora	[...] Desafia o aluno a desenvolver aquele <b>conhecimento que ele já possui</b> , apenas aprimorando mais, mostrando na <b>prática</b> para o estudante. [...] torna muito mais <b>fácil e didático</b> , pois se é algo que eu ja tenho conhecimento na língua materna, para aprender em outra língua, creio que passa uma sensação de <b>segurança</b> para o falante aprender mais.
Professores	Excertos

Lawrence	<p>Os conteúdos trazidos no English From Zero contribuíram muito para o ensino-aprendizagem. [...] a partir de coisas que os alunos já vivenciaram, foi <b>mais prático</b> desenvolver as aulas [...].</p> <p>[...] assim eles podem entender com mais <b>facilidade</b> o conteúdo apresentado.</p>
Luck	<p>[...] <b>aproxima</b> os alunos e professores ao tópico da aula.</p> <p>[...] assim eles conseguem se <b>identificar</b> nos aspectos dos textos, atividades, músicas e outros aspectos culturais presentes [...].</p> <p>[...] auxilia na compreensão dos conteúdos ao apresentar exemplos próximos à <b>realidade amazônica</b>.</p>
Nick	<p>[...] desenvolve no aluno uma <b>visão mais ampla</b> do idioma, menos critica de si e dos outros, o que favorece seu ensino-aprendizagem.</p> <p>[...] torna o ensino-aprendizagem mais <b>significativo</b> de modo ao aluno enxergar <b>praticidade</b> no seu dia a dia. [...] faz com que os alunos possam enxergar a praticidade da língua em seu contexto, [...] contribui para o senso de <b>pertencimento</b> [...], o que é excelente pro contexto bilíngue da escola.</p>
Serena	<p>[...] torna as aulas mais <b>reais e dinâmicas</b>, pois possibilita maior produção oral dos estudantes. [...] Além disso, a inserção de aspectos da <b>cultural local</b> também contribuiu para amazonizar aqueles que não tinham tanto conhecimento sobre nossa cultura.</p> <p>[...] possibilitou um ensino <b>interdisciplinar</b> ao alinhar a língua inglesa com <b>aspectos culturais</b>, sobretudo <b>regionais</b> da nossa cidade [...].</p>

FONTE: Elaborado pelo próprio autor (2024) com base nas respostas do Questionário Investigativo (Apêndice 2).

Tecendo uma análise sobre os excertos dos alunos, Fred compreendeu a inclusão de aspectos culturais como mais atrativa do que aulas centradas apenas em gramática e textos. Essa perspectiva é ratificada por Janine, quem destacou que jovens como ela tendem a se sentir mais à vontade para aprender quando reconhecem elementos familiares no material didático. A colocação desses participantes sugere que os temas culturais locais retratados nos livros despertam mais interesse e instigam a imaginação dos alunos que, assim, podem falar sobre situações já vivenciadas.

Nesta mesma linha de pensamento, June afirmou sentir-se mais engajada nas aulas, especialmente ao se deparar com temas como o Festival de Parintins, além de expressar que a inclusão de aspectos culturais como esse vai ao encontro do seu interesse em aprender sobre lugares que pretende visitar, relacionando isso ao uso prático do inglês em diferentes contextos. Corroborando, Mora enfatizou como a familiaridade com o conteúdo cultural pode facilitar o aprendizado de uma nova língua, pois, segundo ela, partir de conhecimentos já consolidados na língua materna pode gerar segurança para que o aluno continue aprendendo.

De maneira similar, os relatos dos professores participantes apontaram para a presença dos aspectos culturais locais, na série English From Zero, como uma contribuição prática e significativa no ensino-aprendizagem de inglês. Lawrence destacou que incluir experiências já vivenciadas pelos alunos facilita o desenvolvimento das aulas e a compreensão dos conteúdos. Essa perspectiva vai ao encontro da percepção de Luck, quem destacou que o reconhecimento de elementos culturais no material didático, além de reforçar uma aproximação entre alunos, professores e os tópicos das aulas, favorece a identificação e a compreensão dos conteúdos, especialmente por se conectarem, conforme exposto pelo participante, à realidade amazônica.

Seguindo essa percepção, Nick apontou que a inclusão de aspectos culturais na série didática amplia a visão dos alunos sobre o idioma, reduzindo julgamentos e fortalecendo o senso de pertencimento, o que, segundo ele, é também relevante para o contexto bilíngue da escola Gilberto Mestrinho. Finalizando as percepções dos professores, Serena chamou atenção para o impacto positivo na oralidade e na dinâmica das aulas, além de ressaltar o potencial da série didática English From Zero em promover o conhecimento da cultura local entre os próprios alunos, o que contribuiu para o desenvolvimento de um ensino mais interdisciplinar e enraizado na realidade regional.

Em suma, os excertos apresentados no Quadro 9 evidenciaram uma percepção positiva em relação ao conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a partir da experiência que esses participantes tiveram com a série didática English From Zero. Isso porque a presença dos aspectos culturais mencionados nesta categoria temática possa ter relação com o aumento da motivação dos alunos e favorecer uma conexão mais significativa com os conteúdos trabalhados. Sendo assim, interpreto que essa perspectiva favorável decorra da aproximação que esses alunos e professores tiveram com as temáticas apresentadas nesse material didático, ao estabelecer uma interlocução com o contexto sociocultural, ou seja, com a realidade local em que esses participantes estão inseridos.

As percepções dos participantes da pesquisa indicaram que o English From Zero desempenhou um papel relevante ao aproximar o ensino de língua inglesa das suas vivências culturais e sociais, promovendo uma aprendizagem mais situada e crítica. Essa conexão direta com o contexto local, conforme enfatizado por Paulo Freire (2005), é um dos pilares da construção de uma Pedagogia Crítica, que valoriza o diálogo e a realidade dos educandos como ponto de partida para o conhecimento. Em consonância, Siqueira (2008), ao se apoiar em Kramsch (1993), destaca que o ensino de línguas precisa contemplar tanto a consciência do conhecimento global quanto do local. Essa dupla atenção ficou evidente nas falas dos

professores e alunos, que relataram como o contato com temas culturais amazônicos como o Festival de Parintins, despertou maior engajamento, senso de pertencimento e compreensão mais efetiva dos conteúdos.

Como bem afirmou June, a presença desses elementos no material despertou seu interesse, pois relacionava o aprendizado da língua ao uso prático em experiências que ela gostaria de vivenciar. De modo semelhante, Mora e Lawrence ressaltaram como a familiaridade cultural favorece o processo de aprendizagem, criando pontes entre o já conhecido na língua materna e os novos conhecimentos em língua inglesa. Nesse cenário, a proposta desse material se alinha ao que Siqueira (2015) chama de uma prática “mais realista”, voltada para a “realidade imediata dos alunos” (p. 243), pois não se trata de aplicar técnicas pré-fabricadas, mas de promover um ensino atento aos contextos socioculturais que moldam os modos de falar, calar e interagir dos estudantes.

Assim, ao reconhecer as identidades locais, o English From Zero potencializa a função intercultural do idioma e reafirma o papel do professor como mediador crítico entre o global e o local, o que reforça também sua autonomia para adaptar o conteúdo conforme as necessidades da comunidade escolar. Nessa mesma direção, Leffa (2008, p.16) também reforça que o livro didático deve refletir as necessidades reais dos estudantes e contribuir para práticas que considerem seu nível de conhecimento, suas expectativas e suas vivências. Assim, o material didático precisa considerar não apenas os conteúdos propostos, mas também as características dos alunos e os contextos nos quais estão inseridos.

Com o objetivo de complementar as informações já obtidas, optei por retomar essa mesma pergunta durante as entrevistas com os professores, por dois motivos principais: primeiro, para possibilitar que eles aprofundassem suas percepções ou acrescentassem informações que não haviam sido exploradas no Questionário Investigativo; segundo, para que pudessem refletir sobre a série didática English From Zero não apenas em termos de contribuição para os alunos, mas também a partir do seu próprio olhar enquanto professores inseridos nesse processo de ensino-aprendizagem.

No que tange à experiência que esses professores tiveram com esse material didático, destaco a fala de Serena, quem afirmou ter sido a realização de um sonho trabalhar no English Development Course, uma vez que a parte do contexto amazônico presente nos livros didáticos da série contribuiu positivamente para o ensino-aprendizagem:

[...] é aquilo que a gente vive mesmo no nosso dia a dia. [...] eu lembro de uma unidade, no livro verde, acho que foi o volume 2, que tratava muito sobre as

*directions* (direções) [...]. Era interessante porque era no centro da cidade e a gente tava ali pertinho do centro, então eu falava assim, dando exemplo: vamos imaginar que a gente vai aqui no palácio do Rio Negro, e o Palacio do Rio Negro estava lá no livro. Como é que a gente faz pra chegar? *Go straight, turn left* (siga em frente, vire à esquerda). Aí os meninos tentavam associar de acordo onde a gente estava ali no Educandos e isso realmente engajou mais a aula (Serena, Entrevistas, questão 1, 2025).

Conforme acrescentou a participante, a presença desses elementos que conversam com a realidade local no material didático foi fundamental para a abordagem adotada nas aulas, pois facilitava o engajamento em conversas mais naturais e contextualizadas, evitando interações artificiais, como apenas o uso mecânico de comandos repetitivos “*repeat, please!*” (repitam, por favor!). A seguir, apresento uma figura que ilustra o exemplo mencionado pela participante.

Figura 5 – Pontos turísticos de Manaus na série didática English From Zero



FONTE: English From Zero, livro 2, Biblioteca digital EDUA (2024).

Na imagem acima, é possível visualizar um recorte da primeira unidade do livro 2 na série didática English From Zero, onde são apresentadas as direções em inglês por meio dos pontos turísticos de Manaus, como o Teatro Amazonas e a Praia da Ponta Negra, e outros elementos culturais como o artesanato indígena. Conforme acrescenta a professora Serena no mesmo relato da entrevista, “[...] não que não seja interessante você saber sobre outra cultura, mas é algo que a gente já vive”, ou seja, incluir elementos da própria cultura no livro não significa descartar o conhecimento sobre outras, mas de valorizar, essencialmente, aquilo que já faz parte da nossa vivência. Ela complementou sua fala retomando o exemplo do MUSA, também mencionado anteriormente no Questionário Investigativo, aprofundando a reflexão sobre como esse conteúdo ressoou em suas aulas.

[...] contextualizando em relação a outra unidade do livro, tem um *reading* (atividade de leitura) que trata sobre o MUSA, que era sobre os adjetivos, né, com o *-ed* and *-ing*, e aí pronto, daquele texto a gente comprehendia a informação, comprehendia a gramática e já puxava para nossa realidade. Lembro que alguns dos meninos falavam: professora, a senhora poderia fazer uma atividade pedagógica externa lá no Musa? E também falavam da realidade deles: professora, já fomos ao museu, ao teatro Amazonas, não sei o que... foi muito interessante (Serena, Entrevistas, questão 1).

A partir desse relato, fica claro como a presença de elementos da cultura local favoreceu a compreensão e o desenvolvimento da aula, já que, segundo a professora, os conteúdos e a gramática se tornavam mais acessíveis nesse formato. Ao citar o mesmo exemplo, sobre o MUSA, o professor Nick também compartilhou sua experiência com o English From Zero, evidenciando como esse tipo de abordagem contribuiu para tornar o ensino mais próximo da realidade dos alunos.

[...] lembro que em uma das atividades, tem um texto da garota no *instagram* que foi ao MUSA. Poxa, isso identifica muito com os nossos alunos, então acabava que a atividade ficava muito mais atrativa na hora de trabalhar nas aulas. Então, quando eles olhavam os exemplos, as imagens, as figuras, eles viam familiaridade naquilo (Nick, entrevista, questão 1).

Para esse professor, o reconhecimento de elementos do cotidiano dos estudantes, por meio de exemplos e imagens próximas à sua realidade, contribuiu para o engajamento e o interesse nas atividades propostas. Na figura a seguir, fiz um recorte da atividade citada por esses professores em seus relatos.

Figura 6 – O Museu Amazônico (MUSA) na série didática English From Zero



FONTE: English From Zero, Livro 2, Biblioteca digital EDUA (2024).

Na descrição da atividade, a personagem Karen relata em uma rede social sua visita ao MUSA, utilizando adjetivos em inglês para caracterizar a experiência, justamente um dos focos gramaticais da unidade. Nesse exemplo, está presente a combinação de dois elementos próximos à realidade dos alunos: o universo digital e a vivência local, que, segundo os professores, influenciou diretamente na forma como os estudantes se relacionaram com os conteúdos do livro.

Retomando, a *série English From Zero*, conforme exposto nos excertos, propõe oportunidades autênticas de aprendizagem que valorizam o cotidiano e a cultura dos estudantes. Essa proposta vai ao encontro da função sociointeracionista da linguagem (Vygotsky), pois permite que os alunos se vejam representados nas atividades e reflitam criticamente sobre sua própria realidade. Como pontua Scheyerl (2012, p. 48), materiais como esse têm o potencial de “levar o mundo até a sala de aula, problematizando questões culturais” e promovendo a diversidade de vozes, discursos e experiências. Isto ficou evidente nos relatos de Serena e Nick, ao mencionarem a atividade sobre o MUSA, na qual os alunos demonstraram forte identificação.

Serena relatou que, a partir do texto, os estudantes passaram a sugerir atividades externas e a compartilhar suas próprias experiências no museu e em outros espaços da cidade, o que, segundo ela, favoreceu a compreensão da gramática e do conteúdo: “a gente comprehendia a informação, comprehendia a gramática e já puxava para nossa realidade”. De forma semelhante, Nick apontou que, ao se depararem situações familiares, os alunos reagiam com mais interesse: “eles viam familiaridade naquilo”. Essas percepções reforçam o papel mediador do LD na construção da consciência crítica e cultural dos estudantes, como defende Scheyerl (2012, p. 51), ao unir o ensino da língua às práticas sociais reais. Além disso, conforme destaca Siqueira (2015, p. 248), a autenticidade do conteúdo e sua adequação à realidade local podem ser entendidas, por meio pedagogia do Inglês como Língua Internacional, como uma reflexão crítica e o envolvimento ativo dos aprendizes em contextos significativos para suas vidas.

Corroborando essas ideias, destaco um trecho da participação do professor Luke, quem ratificou a importância da contextualização na série didática English From Zero e fez uma comparação com outros materiais:

[...] quando a gente utiliza materiais didáticos feito pela *Oxford*, pela *Cambridge*, por essas outras editoras de fora, os exemplos são muito descontextualizados. Por exemplo, é comum a gente encontrar um livro que fala no texto sobre uma pessoa que vai passear, sei lá... na praça de *Edinburgh* (Edimburgo) e o aluno nem sabe onde que fica essa cidade, nem qual o clima

dessa cidade, e por aí vai. Agora, quando o English From Zero, por exemplo, naquela atividade de leitura do livro verde sobre o que o aluno vai fazer no final de semana, traz um personagem que vai tomar banho nas cachoeiras de Presidente Figueiredo, isso é um exemplo bem interessante porque faz parte da realidade dos alunos, é um lugar que eles conhecem, é um lugar que eles conseguem imaginar na hora de ler o texto. [...] é um local que os alunos conseguem formular uma imagem na cabeça, o que ajuda a entender melhor o texto, a compreender e usar a linguagem proposta pela unidade e eu acho esses exemplos bem legais (Luck, Entrevistas, questão 1).

Segundo este participante, a contextualização é um fator essencial para promover maior proximidade e acolhimento dos alunos durante o processo de aprendizagem. Pois, conforme exposto, ao contrário de materiais estrangeiros distantes da realidade dos estudantes, o English From Zero apresenta elementos visuais e temáticos familiares, o que tornou as aulas mais significativas e facilitou a compreensão dos alunos. Outro exemplo mencionado pelo professor Luke foi no primeiro contato com o material didático:

[...] logo quando os alunos viram palavras em língua portuguesa, como tacacá, Rio Negro, nome de ruas daqui e eles comentaram: “aí, eu conheço esse lugar”, “eu já fui no teatro Amazonas.... já fui no mercado”. Isso causa uma comoção nos alunos, um alvoroço e às vezes gera até uma dúvida sobre traduções que estão no livro e os alunos perguntam se é assim que se fala tal palavra em inglês ou é de outra forma. Então nesse momento onde eles veem palavras da nossa cultura, dos lugares da nossa região, isso dá um “estalo” na memória e eles conseguem lembrar de várias outras coisas que aconteceram na vida deles, locais que eles já visitaram (Luck, Entrevista, questão 1).

Nesse trecho, o professor destaca como o reconhecimento de palavras e lugares familiares no material didático, como “tacacá”, “Rio Negro” ou “Teatro Amazonas”, despertou nos alunos engajamento afetivo e curiosidade. Segundo ele, esse contato imediato com elementos da própria cultura provocou reações espontâneas, estimulando naturalmente a participação dos alunos, que compartilharam suas experiências pessoais. Esse fator, de acordo com o relato, favoreceu tanto a interação quanto o interesse pelos conteúdos apresentados, inclusive incentivando questionamentos linguísticos e comparações entre as línguas.

A presença de elementos culturais regionais no English From Zero, a partir desses relatos, evidencia um movimento de resistência ao padrão ainda dominante em muitos livros didáticos de inglês, marcado por uma representação idealizada do mundo real. Como observa Siqueira (2012, p. 325), parte dos LDs de Língua Inglesa continua ancorada em um “mundo plástico”, que evita temas complexos ou controversos, optando por tópicos neutros e imagens estereotipadas que, em vez de aproximarem, alienam os estudantes. Essa perspectiva é

reforçada por Scheyerl (2012, p. 43-45), ao apontar que mesmo quando a diversidade é mencionada, frequentemente o faz de maneira superficial, tratando culturas diferentes como objetos de admiração, esvaziados de contexto.

Em contraponto a esse cenário, os relatos dos professores participantes destacam como a inserção de referências culturais locais no English From Zero promoveu um aprendizado mais significativo. A exemplo disso, retomando o relato de Luke, os alunos, ao verem palavras como “tacacá” e nomes de ruas ou espaços públicos da cidade, reagiram com entusiasmo, compartilhando memórias pessoais e estabelecendo conexões afetivas com o conteúdo. Como afirmou, “isso dá um ‘estalo’ na memória”, favorecendo tanto a compreensão linguística quanto a participação ativa dos alunos. Essas experiências demonstram como a valorização do repertório sociocultural dos estudantes não apenas rompe com o artificialismo dos materiais convencionais, mas também contribui para uma prática pedagógica mais inclusiva, dialógica e contextualizada.

Sob este olhar para a inclusão de aspectos locais no livro didático, Serena ampliou sua reflexão ao comentar que, embora pareça repetitivo abordar aspectos locais, falar de si e de suas vivências, isso está longe de ser algo “batido”, ou seja, repetitivo e ultrapassado. Para ela, alguns estudantes ainda desconhecem pontos turísticos da própria cidade, como o próprio MUSA, o mercado Adolfo Lisboa ou o Teatro Amazonas, e o material também contribui nesse sentido, para que eles ampliem sua percepção do próprio contexto cultural. Conforme complementa a autora, esse fator

[...] também favorece a aula porque eu sei que falar sobre a nossa realidade pode parecer algo "batido", mas não é "batido", pois tem gente que é de Manaus e não conhece alguns pontos turísticos, vamos dizer assim, tinha gente ali que nunca nem saiu do Educandos (bairro da escola Gilberto mestrinho). Então, saber o que é que tem no MUSA, a maior torre, saber daqueles exemplos, de *landmark*, que é o mercado Adolfo Lisboa, a ponta do Rio Negro, tudo isso é muito rico e necessário para o menino expandir o conhecimento dele em relação ao contexto que ele está situado. Então foi muito significativo trabalhar com esse material (Serena, Entrevista, questão 1).

Esse excerto evidencia que a série didática não apenas despertou memórias e identificação, mas também atuou, nesse contexto, como uma ferramenta de descoberta e valorização da própria realidade onde os alunos vivem, ampliando, assim, a visão de mundo a partir do ensino localizado. Em conjunto com os demais relatos apresentados, ficou evidente a influência positiva da série didática English From Zero para o desenvolvimento de um ensino

mais significativo, ao articular o aprendizado da língua inglesa com a realidade cultural dos estudantes e estimular o acesso e a valorização da própria cultura.

Em síntese, as categorias aqui analisadas, em interlocução com a base teórica dessa pesquisa, enfatizaram a forma como professores e alunos compreendem o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a partir da série didática English From Zero. As percepções apontam que o conhecimento intercultural nesse material didático estabeleceu conexões importantes com o contexto de vida dos alunos e professores do projeto, ao trazer referências culturais e geográficas locais que despertaram identificação, memórias e até descobertas. Ao mesmo tempo, ao integrar esses elementos com temas mais amplos da língua, essa proposta favoreceu uma compreensão mais acessível e prática dos conteúdos e atividades do próprio material, o que tornou, segundo esses participantes, o ensino-aprendizagem mais atrativo, real e significativo para todos os envolvidos nas aulas.

Na seção a seguir, busco compreender os impactos da série didática English From Zero no processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de Língua Inglesa no contexto bilíngue da escola. Ou seja, de que maneira a aplicação e a utilização desse material trouxe contribuições ou limitações para a formação de professores e para o projeto bilíngue da escola.

#### 4.2 Contribuições da série didática English From Zero para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e para a formação de professores no contexto bilíngue da escola.

Para iniciar esta seção, que trata das contribuições da série didática English From Zero para o ensino-aprendizagem e a formação de professores no contexto do Projeto English Development Course, apresento algumas considerações iniciais feitas pelos docentes, especificamente em relação a um trecho que destaca a escolha do material por parte dos professores e os desdobramentos que isso teve para o andamento do projeto. Neste olhar, o professor Nick comentou o seguinte:

[...] eu lembro que a gente fez algumas reuniões, inclusive antes de decidir o material, mas quando a gente deu uma olhada no English From Zero, vimos de cara o aspecto contextual, no sentido de, por exemplo, ter um livro que se destaca da maioria dos livros que a gente tem, justamente por ser algo que foi feito aqui em Manaus. E a gente notou isso antes, logo quando escolhemos o material depois de muito discutir qual a gente ia usar. [...] E realmente depois nas aulas, vimos que as atividades que eram mais contextualizadas funcionavam bem e comunicavam com o nosso ambiente (Nick, Entrevistas, questão 2).

A percepção do professor Nick sobre o processo de escolha do English From Zero destaca a relevância do aspecto contextual já no primeiro contato com o material. Isto é, mesmo antes da escolha, os professores reconheceram um diferencial importante na proposta: o fato de ser um material produzido localmente, pensado para dialogar com uma realidade próxima à dos estudantes de Manaus. O trecho também reforça que essa adoção foi fruto de reflexão coletiva entre os docentes, marcada por reuniões e discussões sobre qual recurso utilizar no projeto.

Além disso, o participante mencionou que as atividades contextualizadas “funcionavam bem” e “comunicavam com o nosso ambiente”, o que reforça a percepção de que o material correspondeu às expectativas dos professores. Isso sugere que o processo de escolha do English From Zero esteve diretamente relacionado às contribuições esperadas para o projeto, especialmente por apresentar um alinhamento entre conteúdo e contexto local. A seguir, no Quadro 10, apresentando algumas categorias de análise extraídas das falas dos professores, que evidenciam de que forma a série didática dialogou com os objetivos do English Development Course e como sua proposta impactou o projeto bilíngue da escola.

Quadro 10 – Categorias de análise: contribuições da série didática English From Zero para o contexto bilíngue da escola.

De que forma a série didática English From Zero contribuiu para o desenvolvimento do Projeto English Development Course e para o planejamento das aulas no contexto bilíngue? (Entrevistas, questão 2)	
Categorias de análise	Excertos dos participantes
Engajamento no ensino-aprendizagem	<p>[...] como mencionei, né, essa questão contextual do livro ajudou a gente na realização das atividades onde percebemos um <b>engajamento</b> maior dos alunos [...] (Nick).</p> <p>[...] Ter aspectos que englobam essa cultura amazônica, que abracem essa identidade e aspectos da nossa região... Isso fez com que os alunos tivessem <b>interesse e conexão</b> maior com o material, [...] (Luke).</p> <p>[...] <b>motiva</b> o aluno e permite com que o professor vá além e consiga utilizar esse material de forma mais produtiva (Luke).</p>
Compreensão prática e aprendizagem significativa	<p>[...] eu senti que foi mais <b>fácil</b> e mais <b>prático</b>, os alunos entenderam funcionamento do livro, da linguagem que tinha que ser usada, e entenderam o porquê que a gente tava falando sobre Presidente Figueiredo, ou sobre o Manauara Shopping, justamente porque o foco era usar a experiência deles pra falar naturalmente verbos no passado e falar sobre uma experiência que já aconteceu (Luke).</p> <p>[...] torna o ensino-aprendizagem mais <b>significativo</b> de modo ao aluno enxergar <b>praticidade</b> no seu dia a dia. [...] faz com que os alunos possam enxergar a praticidade da língua em seu contexto, [...] contribui para o</p>

	<p>senso de <b>pertencimento</b> [...], o que é excelente pro contexto bilíngue da escola (Nick).</p> <p>[...] além disso, a didática do English From Zero é de <b>fácil absorção e compreensão</b> (Lawrence).</p>
Desenvolvimento da proficiência	<p>[...] Então tem uma contribuição enorme pra formação bilíngue da escola, pois a série utiliza de exemplos bem comuns à realidade amazônica, o que facilita o conhecimento e, assim, esses alunos desenvolvem seus <b>níveis de proficiência</b> dentro desse contexto (Luke).</p>
Nivelamento e organização de conteúdos	<p>[...] Como o nosso grande objetivo era justamente trabalhar de forma <b>nivelada</b>, e como o English From Zero tem essa divisão <i>beginners</i>, <i>starters</i>, <i>false beginners</i> e <i>intermediate</i>, então o livro contribuiu, sim, com os objetivos do English Development course, com os <b>conteúdos e a divisão por níveis</b> (Serena).</p> <p>[...] contribuiu, primeiro, por conta dos temas escolhidos, segundo pela boa <b>divisão de conteúdos</b> apresentados pelo livro. [...] Então a partir disso nós conseguimos <b>nivelar</b> também os alunos dentro dos seus respectivos níveis, uma vez que os materiais da série didática dividem muito bem os níveis de conhecimento na língua (Luke).</p> <p>[...] a série didática, com livros que tinham sequências de <b>níveis</b> em língua inglesa ajudou no desenvolvimento do projeto muito porque nossa proposta [...] era justamente fazer um <b>nivelamento</b> para juntarmos os alunos no mesmo nível de conhecimento (Lawrence).</p>
Acessibilidade	<p>[...] durante as reuniões iniciais, o primeiro material citado foi justamente esse do English From Zero, por fazer parte da nossa realidade, e por ser de <b>fácil acesso</b> (Serena).</p> <p>[...] os alunos podiam <b>acessar</b> os livros no celular em PDF, os áudios, era muito <b>prático</b> (Nick).</p> <p>[...] Além disso, também tem um fator econômico, já que esse foi um material onde nós conseguimos o <b>acesso gratuitamente</b> de forma impressa e digital, e tivemos autorização para imprimir na nossa escola (Luke).</p>
Diálogo com a comunidade e Compreensão intercultural	<p>[...] como o projeto pedagógico da escola sugere essa inclusão de <b>aspectos culturais</b>, o English From Zero atendeu essas orientações. No sentido de não somente trabalhar questões gramaticais, mas trabalhar temas culturais, sociais, utilizando a língua como meio de comunicação e um meio de entender o mundo à nossa volta (Luke).</p> <p>[...] além disso, no plano da escola, fala da questão do <b>diálogo</b> com a <b>comunidade</b> para montagem ali do currículo, e acredito que essa <b>contextualização</b> aproxima, né, o aluno do material que é produzido aqui, [...] (Nick).</p>

FONTE: Elaborado pelo próprio autor (2024) com base nas respostas das entrevistas (Apêndice 3).

A categoria sobre engajamento no ensino-aprendizagem retoma um aspecto já mencionado anteriormente, mas ganha ênfase outra vez nesta segunda pergunta da entrevista. Tanto Nick quanto Luke reforçaram que essa conexão foi essencial para despertar o interesse dos estudantes e favorecer uma participação mais ativa nas aulas. Primeiro, Nick destacou que a abordagem contextual do English From Zero teve impacto direto na participação dos alunos, o que tornou as atividades mais atrativas. E Luke complementou este pensamento ao afirmar que os elementos da cultura amazônica presentes no material fortaleceram o vínculo dos estudantes com o conteúdo e ofereceram ao professor mais possibilidades para explorar os temas de forma significativa. Dessa forma, as falas sugerem que o diálogo entre identidade local e proposta pedagógica foi essencial para manter o interesse, motivação e a participação dos alunos no projeto.

Com base na categoria sobre compreensão prática e aprendizagem significativa, os depoimentos dos professores revelam como o English From Zero se destacou por aproximar os conteúdos linguísticos do cotidiano dos estudantes. Luke, por exemplo, enfatizou que a escolha de contextos familiares favoreceu o entendimento da estrutura gramatical de forma mais orgânica, tornando a compreensão das atividades mais fácil. Por outro lado, Nick pontuou que a praticidade do material refletiu não apenas na aplicação da língua em situações reais, mas também na valorização do pertencimento cultural, aspecto especialmente importante, segundo ele, no cenário bilíngue da escola.

Sobre a estrutura do material, Lawrence acrescentou que a linguagem acessível e a organização das atividades facilitaram o processo de aprendizagem. Conforme observado nos significados atribuídos pelos mesmos participantes na primeira pergunta das entrevistas, esses relatos indicam que a clareza e a conexão com experiências vividas foram fundamentais para tornar o ensino mais eficaz e próximo da realidade dos alunos.

Esses relatos dos professores sobre engajamento, relevância e aprendizagem prática no English From Zero apontam para um alinhamento entre esse material e as vivências cotidianas dos alunos. Isto é, esses fatores decorrem de uma aprendizagem integrada com a realidade cultural e social desses participantes. Tais percepções se conectam à reflexão proposta por Celani (2016, p. 548), ao indagar: “como interessá-lo, como fazer com que veja relevância no que é feito em sala de aula?”, especialmente quando o aluno não reconhece, de imediato, utilidade no conteúdo apresentado.

A autora destaca que é preciso repensar o espaço da sala de aula de língua estrangeira, de modo que ela funcione como um ambiente vivo de comunicação, onde a linguagem seja

praticada em interlocução com contextos reais. Nesse sentido, essa abordagem é essencial para despertar o interesse dos estudantes, especialmente quando o conteúdo está distante de suas realidades. A esse respeito, os relatos dos professores demonstraram que a inserção de referências locais, bem como a clareza na organização das atividades, favoreceu a construção de sentidos e ampliou o engajamento dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa, próxima da vivência dos alunos e, portanto, mais eficaz.

Em se tratando da categoria de desenvolvimento da proficiência, os excertos apontaram uma relação entre o contexto local e o avanço linguístico dos estudantes, a partir da perspectiva do professor Nick. Em sua fala, o professor relatou que a série didática contribuiu para a formação bilíngue dos alunos justamente por incorporar exemplos familiares e facilitar a assimilação da língua. Para esse participante, ao reconhecerem elementos do cenário amazônico no material, os estudantes foram capazes de desenvolver suas habilidades em inglês de forma mais natural, onde essa adaptação atuou como mediadora do processo de aquisição linguística, favorecendo um progresso mais eficaz da proficiência.

A categoria que trata sobre o nivelamento e a organização de conteúdos salientou a importância da sequência progressiva do English From Zero para os objetivos do Projeto EDC. Sob esta perspectiva, Serena apontou que a divisão por níveis (*beginners, starters, false beginners e intermediate*) esteve alinhada à proposta de trabalhar de forma nivelada no projeto, o que favoreceu o planejamento pedagógico. Luke reforçou esse ponto ao mencionar que a clareza na separação dos conteúdos permitiu organizar as turmas conforme os diferentes níveis de proficiência dos alunos. Por fim, Lawrence também reconheceu a contribuição da série para o agrupamento dos estudantes, considerando que esse era o propósito do curso desde o início.

No que tange à categoria de acessibilidade, as unidades de análise enfatizaram como a série English From Zero atendeu a necessidades práticas e logísticas do projeto desde os primeiros momentos de sua implementação. Em sua fala, Serena relembra que o material foi mencionado nas reuniões iniciais justamente por estar inserido na realidade local e ser facilmente acessado. Para Nick, a possibilidade de os alunos utilizarem os livros e áudios diretamente em seus celulares, no formato digital, tornou o uso do material ainda mais funcional. Luke também observou que o aspecto econômico foi pontual, uma vez que o material foi disponibilizado gratuitamente, com autorização para ser reproduzido na própria escola.

Esses apontamentos evidenciaram que a acessibilidade desse material contribuiu para a implementação e desenvolvimento do projeto, bem como para o alcance de um maior número de estudantes que não teriam, em contexto de escola pública, condições para arcar com os custos

de um material pago. Além disso, comprehendo que esse processo como uma forma concreta de retorno da universidade para a escola pública, ao disponibilizar gratuitamente um material que, além de gratuito, está alinhado às necessidades locais, fortalecendo o vínculo entre a produção acadêmica e a prática educativa cotidiana.

Nesta última categoria, sobre o diálogo com a comunidade e o conhecimento intercultural, cabe destacar que embora o foco das entrevistas tenha sido o English Development Course, os participantes mencionaram o Projeto Político-Pedagógico da escola para enfatizar que o EDC surgiu justamente da ausência de diretrizes para o ensino bilíngue nesse documento. Ainda assim, reconheceram que o PPP já previa alguns aspectos que dialogam, conforme os trechos analisados, com a proposta da série English From Zero.

Exemplificando, Luke reembrou que esse documento já previa uma abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem e reconheceu que o material adotado no projeto contribui nesse sentido ao articular temas sociais e culturais com o uso da língua como ferramenta de comunicação. O segundo docente, Nike, ressaltou ainda que o próprio currículo da escola já valorizava o envolvimento da comunidade local e que a contextualização presente nos livros fortaleceu essa conexão, aproximando os estudantes de um conteúdo que reflete suas vivências e amplia sua compreensão sobre o mundo a partir da própria realidade.

Nesse contexto, observa-se que a série English From Zero, ao integrar temas sociais e culturais à prática da língua, contribui para um movimento que se aproxima da interculturalidade crítica proposta por Walsh (2010). Ao relacionar o conteúdo do livro ao cotidiano dos alunos e ao contexto escolar, como ressaltado por Luke, que reconheceu no PPP da escola elementos voltados à valorização da comunidade local, a proposta se alinha à ideia de que a educação intercultural deve ser entendida como um ato político-pedagógico (Freire, 2004), voltado à transformação das estruturas que historicamente marginalizam certos grupos.

A partir da inserção de conteúdos que refletem realidades locais e promovem o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, esse material, conforme os dados gerados, contribui para a construção de um espaço de aprendizagem mais igual e inclusivo. Tal abordagem permite aos alunos não apenas o reconhecimento de si e de sua cultura nas práticas escolares, mas também o exercício de uma leitura crítica do mundo, como propõe Walsh (2010), ao defender uma interculturalidade que valorize “diferentes formas de ser, viver e conhecer”, rompendo com a lógica monocultural e colonizadora que ainda persiste em muitas estruturas educacionais.

Por fim, para além dos trechos centrais analisados, um dos participantes fez considerações mais amplas que abarcam o conjunto das categorias discutidas. Luke afirmou

que para o projeto EDC, a série English From Zero foi “com certeza nossa melhor opção”. Ele reconhece que nenhum material didático é completo por si só, mas defende que, no caso do projeto, a escolha se mostrou adequada justamente por reunir diversos fatores que, juntos, favoreceram a proposta do projeto: conteúdos e temas contextualizados, exemplos locais, organização por níveis de proficiência, exercícios de consolidação e, sobretudo, a facilidade de acesso para professores e alunos.

No próximo quadro, organizo as categorias de análise que trataram acerca das contribuições da série didática English From Zero para a formação de professores no contexto bilíngue da escola.

Quadro 11 – Categorias de análise: contribuições da série didática English From Zero para a formação de professores.

De que forma a série didática English From Zero contribuiu para o desenvolvimento do Projeto English Development Course e para o planejamento das aulas? (Entrevistas, questão 2)	
Categorias de análise	Excertos dos participantes
Planejamento das aulas e formação de professores	<p>[...] os conteúdos trazidos no English From Zero contribuíram muito para o ensino-aprendizagem, tornou mais prático o <b>planejamento</b> das aulas baseados na realidade do aluno (Lawrence).</p> <p>Para nos professores, houve <b>formação</b> sobre o uso do material, o que auxiliou muito bem no <b>planejamento</b> das aulas. [...] Como expliquei antes, a série didática é bem intuitiva e ilustrativa, e isso contribui na <b>elaboração</b> e na condução das aulas (Luke).</p> <p>[...] Além disso, houve <b>formação</b> para nós professores entendermos melhor o funcionamento do material na prática e no <b>planejamento</b> das aulas. [...] o English From Zero contribuiu de modo a tornar o ensino mais engajado e prático porque favorece abordagens e metodologias diferentes (Nick).</p> <p>[...] a <b>preparação</b> também ficava mais facilitada, porque a gente já tinha um caminho, a gente já sabia para onde ir, tinha o material tudo num lugar só, tinha exercícios, as atividades de <i>listening</i>, o vocabulário... então tudo isso ajudou muito (Nick).</p> <p>[...] Essa série didática oferta atividades diversificadas sobre o tópico abordado, como <i>pairwork</i>, questões de compreensão textual e exercícios de fixação, o que já ajudava a gente no <b>planejamento</b> das aulas (Serena).</p> <p>[...] durante um dos eventos de <b>formação</b> oferecidos, aprendemos que o nosso objetivo não era ensinar o livro, e não tínhamos que nos prender tanto ao material. Um exemplo foi a aula preparada por uma das professoras [...], que nos mostrou como poderíamos <b>planejar</b> e diversificar durante as aulas do English Development Course (Serena).</p>

Autonomia, reflexão e adaptação	<p>[...] Pra mim, foi mais fácil pra preparar as aulas porque o material é bem elaborado e flexível pras nossas aulas. Depois da formação, recebemos o material completo não só com os livros didáticos, mas com os materiais de slides que já estavam prontos, e aí a gente tinha essa <b>liberdade</b> só pra <b>adaptar</b> pra cada turma [...] (Nick).</p> <p>[...] se o professor escolhe utilizar um material como o English From Zero, ele vai ter mais <b>autonomia</b> pra fazer uma boa aula com base nos conteúdos sugeridos e vai conseguir alcançar os alunos de uma forma muito mais simples do que o material didático enviado pela Secretaria de Educação, que é um material pensado em escala nacional (Luke).</p> <p>[...] ajudou no funcionamento do próprio material nas aulas, porque quando o livro não é contextualizado ou é algo muito fora da nossa realidade, acaba afastando o aluno e causando muita dificuldade [...], e aí cabe ao professor <b>refletir</b> e <b>fazer questionamentos</b> sobre o material que ele está usando (Luke).</p>
---------------------------------	--

FONTE: Elaborado pelo próprio autor (2024) com base nas respostas das entrevistas (Apêndice 3).

Ao tecerem considerações iniciais em suas respostas, os professores ratificaram que ainda enfrentavam a ausência de uma proposta pedagógica consolidada para o cenário bilíngue da escola. Como destaca o professor Luke, essa lacuna fez com que os docentes precisassem buscar, por conta própria, os recursos que melhor se adequassem às suas realidades: “temos poucos direcionamentos, então isso faz com que o professor tenha que planejar a aula com o material que ele achar melhor pra utilizar” (Luke, entrevista, questão 2). Essa situação também foi ilustrada por Serena, ao relembrar, com certo humor, a falta de uma base concreta antes da adoção de um material didático específico: “eu brincava lá com outro professor de língua inglesa: e aí, em que tu baseou tua aula hoje? Como tu planejou a aula? Ah... com base nas vozes da minha cabeça” (Serena, entrevista, questão 2).

Esses relatos mostram como tanto o English Development Course quanto a série English From Zero surgiram como respostas a essas carências, oferecendo apoio mais estruturado às práticas docentes. Ainda segundo Luke, foi justamente essa ausência de diretrizes que abriu espaço para a adoção de materiais contextualizados:

[...] a partir do pressuposto de que nós professores da educação bilíngue não tínhamos uma proposta ou direcionamento, aí abriu a brecha, a possibilidade pra utilizar materiais como o English From Zero, que englobam essa cultura amazônica (Luke, Entrevistas, questão 2).

Nesse cenário de improviso e ausência de referências estruturadas, Nick acrescentou que, no cotidiano escolar, os professores frequentemente precisavam reunir conteúdos de diferentes fontes: “muitas vezes quando a gente está preparando as aulas no nosso dia a dia, a

gente pega um vídeo daqui, pega uma atividade dali, pega um áudio não sei de onde e tem que fazer todo esse trabalho” (Nick, entrevistas, questão 2). Para ele, a chegada do English From Zero representou uma mudança importante nesse processo, justamente por reunir, em um único material, diferentes recursos pedagógicos que facilitavam o planejamento. A seguir, apresento a análise dos excertos organizados em duas categorias, com base nas percepções dos participantes sobre as contribuições da série didática para a formação de professores.

Na categoria de planejamento das aulas e formação de professores, os participantes revelaram como a adoção do English From Zero e os eventos formativos oferecidos contribuíram diretamente para a organização do trabalho docente no projeto EDC. Lawrence mencionou que os conteúdos da série, ao dialogarem com a realidade dos alunos, facilitaram a preparação das aulas, tornando o processo mais prático e significativo. Acrescentando, Luke e Nick destacaram que além de receber um material intuitivo e ilustrado, tiveram ainda formações que os ajudaram a compreender melhor seu uso em sala, favorecendo a aplicação de diferentes metodologias.

Nick também reforçou que ter todos os recursos reunidos em um só lugar, como vocabulário, atividades de escuta e exercícios, otimizou o planejamento de suas aulas. Enquanto Serena complementou apontando que a diversidade de atividades propostas pela série contribuiu para a estruturação das aulas e que, nas formações, também foi incentivado um uso mais criativo do material, respeitando a autonomia pedagógica. Em síntese, esses relatos indicam que a aplicação da série didática English From Zero não somente orientou o planejamento das aulas, mas também ampliou as possibilidades de atuação desses professores, por meio da formação, durante o desenvolvimento do projeto.

Essa relação entre uso do material e as contribuições mencionadas reforça o papel essencial da formação de professores, como apontam Alvarenga e Bacellar (2007), ao destacarem que a ausência de reflexão crítica sobre os LDs contribui para a reprodução de práticas engessadas. Conforme também lembra Siqueira (2010, p. 249), “o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente”, o que exige espaços formativos que incentivem o professor a repensar seu uso à luz das especificidades locais. Nesse sentido, experiências como as do Projeto EDC mostram como a formação contínua pode ser um meio de romper com automatismos e fortalecer práticas mais conscientes e contextualizadas.

Da mesma forma, essa experiência se alinha à perspectiva de Celani (2016), ao afirmar que a formação contínua de professores de línguas deve ser entendida como um processo de

“reinterpretação crítica, negociação contradiscursiva e aplicação imaginosa” (p. 552), indo além da simples inserção de elementos locais em modelos já estabelecidos. Nesse sentido, a formação precisa possibilitar ao professor um espaço constante de diálogo entre o saber global e o saber local, permitindo-lhe agir criticamente diante das demandas da sala de aula e das imposições curriculares. A fala de Serena, ao mencionar que foi incentivada a usar o material de forma criativa, é exemplo dessa postura ativa que Celani defende, na qual o docente reconhece sua responsabilidade na construção de sentidos e na mediação entre os conteúdos propostos e os contextos em que atua.

Conforme também destaca a autora, “o professor [...] terá de desenvolver sua experiência e capacidade de reconhecimento como missão interminável de sua prática” (Celani, 2016, p. 553), o que exige, portanto, uma formação que acolha as contradições e forneça subsídios para lidar com os desafios impostos pela globalização e pelas dinâmicas locais. A experiência formativa dos participantes, ao promover reflexões sobre o uso mais consciente do material didático e incentivar a criatividade docente, contribuiu para que a prática pedagógica se tornasse mais contextualizada e crítica, reafirmando o papel da formação contínua como eixo fundamental para a autonomia e o engajamento dos professores de línguas.

Por fim, a categoria que discute sobre autonomia, reflexão e adaptação destacou como o uso do English From Zero possibilitou aos professores uma certa liberdade e consciência crítica no planejamento das aulas. Isso foi evidenciado na fala do professor Nick, ao observar que, além do material didático, os professores receberam recursos complementares, como slides, que podiam ser adaptados de acordo com as necessidades de cada turma, o que também facilitou sua prática docente. Complementando essa ideia, Luke teceu uma crítica ao relatar que parte do princípio de que “nenhum material é completo ou suficiente” (entrevistas, questão 2) mas, ao contrário de alguns materiais impostos pela secretaria que muitas vezes não consideram as especificidades locais, o English From Zero proporcionou mais autonomia ao permitir um ensino mais próximo da realidade dos estudantes.

Além disso, ao utilizar a série didática como referência, Luke chamou atenção ainda para a importância da reflexão docente diante dos conteúdos propostos, a fim de evitar o uso e escolha de materiais descontextualizados. Segundo o participante, torna-se necessário se questionar, por exemplo: “Por que estamos estudando esses pontos turísticos? Por que esse texto fala da Torre Eiffel e a unidade fala de Paris? Por que se está ensinando determinado vocabulário?” (Luke, entrevistas, questão 2), ou o motivo pelo qual se trabalha com pontos turísticos internacionais ou textos que trazem referências muitas vezes distantes da vivência do

aluno. Esses questionamentos apontaram para a necessidade de reflexão e adaptação constante no repertório do professor, para que o conteúdo faça sentido dentro da realidade sociocultural da escola.

Essa preocupação encontra respaldo em Allwright (1984, p. 7), que defende que os livros didáticos, por mais completos que sejam, nem sempre podem ser o suficiente ou dar conta de tudo e todos os objetivos que alunos e professores precisam atingir. Ou seja, embora possam oferecer suporte, os livros não devem ser tratados como estruturas fixas ou autoexplicativas. Nessa linha, Almeida Filho (2005) observa que o LD frequentemente oferece um “prato feito” (p. 19), cuja modificação exige formação e tempo. Isso evidencia que, como ressalta Richards (2001), saber adaptar criticamente o LD é uma habilidade essencial na prática docente.

Essa ideia dialoga também diretamente com a perspectiva de Celani (2005a), que defende a centralidade do contexto na escolha e adaptação dos materiais didáticos, sobretudo em escolas públicas. Como a autora ressalta, “nenhum livro didático deve ser desvinculado de seu contexto” (p. 20), e cabe ao professor assumir uma postura crítica frente aos materiais, questionando, por exemplo: “Foram produzidos onde e por quem? Levam em conta os contextos sociais e culturais dos alunos?” (p. 20). Dessa forma, as inquietações de Luke ecoam a necessidade de formação crítica e reflexiva para que o professor possa transformar o material em um instrumento realmente significativo para sua realidade pedagógica e cultural.

No que diz respeito à autonomia, o entendimento do professor como sujeito ativo, crítico e reflexivo no processo de ensino-aprendizagem torna-se essencial, especialmente quando se trata do ensino do inglês como língua internacional (ILI). Nesse sentido, a proposta de Siqueira (2008), com base em Pennycook (1994), reforça a importância de que os professores atuem de maneira consciente frente aos aspectos ideológicos, linguísticos e culturais presentes nos materiais didáticos. O autor destaca que, ao reconhecer o inglês como uma língua “desterritorializada”, que se expande para além dos limites de suas culturas de origem, torna-se ainda mais necessária uma prática pedagógica que valorize a diversidade e incentive posicionamentos críticos.

Como afirma, o ILI “acata as mais variadas amostras de discursos [...] e potencializa em grande escala o seu uso como ferramenta essencialmente intercultural” (Siqueira, 2008, p. 159). Essa perspectiva reforça a necessidade de autonomia docente não apenas para adaptar materiais, mas para construir práticas que articulem o conhecimento local às demandas de uma cidadania crítica e global. Assim, os relatos dos professores participantes, ao apontarem a liberdade para modificar conteúdos e promover questionamentos sobre a adequação do material às realidades

dos alunos, refletiram justamente essa postura pedagógica engajada que a abordagem intercultural crítica propõe.

#### 4.3 Desafios encontrados na aplicação da série didática English From Zero

No quadro a seguir, apresento a última categoria temática, que aborda os desafios enfrentados na aplicação da série didática. Para compor essa análise, considerei tanto as respostas do Questionário Investigativo quanto os trechos das entrevistas com os professores, nas quais retomei essa questão para aprofundamento. No entanto, os participantes apenas ratificaram as respostas do questionário, com exceção de uma informação adicional trazida pela participante Serena durante a entrevista.

Quadro 12 – Categorias de análise: Desafios encontrados na aplicação da série didática English From Zero.

Quais foram os desafios enfrentados no processo de aplicação da série didática English From Zero? (Questionário Investigativo, questão 7/ Entrevistas, questão 3).	
Categorias de análise	Excertos dos participantes
Ausência de versões físicas do material para os alunos.	<p>[...] Uma pena que não conseguimos ter o <b>livro impresso</b> para compartilhar com todos os alunos, por falta de suporte da própria secretaria de educação mesmo (Lawrence).</p> <p>[...] Um desafio a ser destacado, acredito que só a questão do número elevado de alunos para os recursos disponíveis, como a <b>falta</b> do próprio <b>material impresso</b> no projeto (Luke).</p> <p>[...] Um desafio que posso destacar foi não ter o <b>material impresso</b> para todos (Nick).</p> <p>[...] Infelizmente, um dos desafios foi que os estudantes não tiveram acesso ao <b>material físico</b>, somente na versão digital, e ainda assim alguns não conseguiram baixar por não ter celular (Serena).</p>
Excesso de informação por unidade	<p>[...] a grande <b>quantidade de conteúdo</b> em uma única página dava um ritmo acelerado nas aulas. Se o professor fosse ensinar tudo, teria uma aula repleta de conteúdo diversos, o que dificultaria a aprendizagem para alguns alunos (Serena).</p>

FONTE: Elaborado pelo próprio autor (2024) com base nas respostas do Questionário Investigativo (Apêndice 2) e das entrevistas (Apêndice 3).

A ausência de versões físicas do English From Zero para todos os alunos foi o principal obstáculo apontado pelos professores durante a implementação da série didática no projeto. Lawrence, por exemplo, destacou que a indisponibilidade de exemplares impressos foi resultado direto da falta de suporte por parte da secretaria de educação, o que limitou o alcance

e o aproveitamento do material em sala. Luke e Nick também mencionaram esse entrave, reforçando a relevância e utilidade atribuída ao formato impresso por esses professores.

Serena corroborou essa posição e trouxe uma dimensão adicional ao relatar que, ainda que os estudantes pudessem acessar o formato digital, alguns não dispunham de aparelhos eletrônicos para acompanhar as atividades nessa modalidade, o que, conforme relatou a professora, comprometia tanto o desempenho em sala quanto o envolvimento com as tarefas de casa, uma vez que esses alunos “não conseguiam acompanhar de forma eficiente” (Serena, QI). Isto posto, ficou claro que a ausência do material físico comprometeu não apenas a acessibilidade, mas também a participação dos alunos em um certo ponto nesse processo.

Além do mais, Serena apontou um segundo desafio observado durante a aplicação do English From Zero: o excesso de informações concentradas nas unidades dos livros. Segundo a professora, a densidade de conteúdos apresentados em uma única página acabava imprimindo um ritmo acelerado às aulas. Sendo assim, caso o docente optasse por abordar todos os tópicos sugeridos, a aula se tornaria sobre carregada, o que poderia dificultar a assimilação por parte de alguns alunos. Essa observação ratifica a observação feita pelo participante Luke na categoria anterior e ressalta a importância de o professor selecionar e adaptar os conteúdos de forma estratégica, a fim de garantir um aprendizado mais eficaz e acessível.

Neste capítulo, tive como finalidade responder às inquietações dessa pesquisa, refletindo sobre como culturas, contextos e identidades são representados e compreendidos na série didática, isto é, analisei a forma como esse material dialoga com a realidade dos alunos e professores. Os relatos dos participantes revelaram que o material favorece o engajamento, amplia a compreensão e estimula reflexões críticas ao integrar elementos culturais da região, além de se alinhar a propostas pedagógicas mais inclusivas e interculturais.

Também foi possível perceber, ainda que não tenha sido mencionado por todos os entrevistados, uma conexão entre os conteúdos do English From Zero e o PPP da escola, especificamente quando esse documento faz menção à valorização das experiências pessoais, ao protagonismo, ao pensamento crítico dos estudantes e à formação contínua de seus profissionais (AMAZONAS, 2023b, p. 31-32), o que contribuiu para uma abordagem de ensino mais contextualizada e para a integração dos saberes escolares às práticas socioculturais da comunidade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao chegar ao fim desta etapa, relembro que esta pesquisa não nasceu apenas de um interesse acadêmico no mestrado, mas de um chamado que foi se desenhando ao longo da minha trajetória como professor em formação inicial. As memórias de quando brincava de ser professor na infância ainda me acompanham, mas hoje carregam outro peso: o de um compromisso como educador e pesquisador construído com base na escuta, na prática e nos questionamentos crítico-reflexivos. Nessa jornada, pude notar que cada experiência vivida, desde a graduação, passando pelos projetos de extensão e de iniciação científica, até os momentos de reflexão na pós-graduação, foi essencial para instigar um olhar crítico sobre a forma como comprehendo o ensino de línguas e a formação de professores, mesmo com pouco mais de 24 anos de vida. Ainda assim, sei que tenho muito a aprender nessa caminhada docente e científica.

Foram vivências como essas que me fizeram questionar, ainda no início, o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, especialmente quando percebi que muitas vezes esse material não dialogava com a realidade sociocultural dos meus estudantes. Diante disso, a motivação principal deste estudo foi compreender de que maneira um material produzido no âmbito da UFAM poderia impactar as práticas de professores e estudantes em uma escola pública bilíngue de Manaus. Mais do que buscar falhas ou validar o objeto de estudo, quis entender como essas experiências simbólicas revelam possibilidades para um ensino de inglês mais situado, crítico e intercultural.

Assim, entendo que desenvolver esta pesquisa representou uma tentativa honesta de responder às inquietações que me atravessavam desde os primeiros semestres da graduação, das quais retomo: Por que o livro não ‘fala’ da realidade dos meus alunos? Até os questionamentos que motivaram o presente estudo: De que forma a série didática English From Zero corresponde à realidade dos estudantes e professores do projeto English Development Course?; como esses professores e alunos comprehendem esse conhecimento intercultural; e quais os impactos da série didática no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores de Língua Inglesa no contexto bilíngue da escola?

A partir disso, desenvolvi as discussões ao longo desta dissertação, guiado pelo objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública bilíngue de Manaus, com ênfase na análise do papel do livro didático à luz da interculturalidade

crítica. Para isso, busquei alcançar três objetivos específicos: compreender de que forma a série didática English From Zero corresponde ao contexto dos estudantes e professores do Projeto English Development Course; analisar as percepções desses participantes sobre o conhecimento intercultural no ensino de Inglês a partir do uso da série; bem como depreender os impactos do material no processo de ensino-aprendizagem e na formação de professores.

No primeiro capítulo, por meio de uma discussão teórica sobre o livro didático e sua função nas práticas pedagógicas, apresentei reflexões críticas que ajudaram a compreender as múltiplas dimensões envolvidas na escolha e uso desse material no ensino de línguas. A partir das contribuições de autores que compreendem o uso da língua como prática social, da formação de professores de Línguas Estrangeiras e do papel político do livro, foi possível situar a importância de um olhar crítico sobre esse recurso, especialmente em contextos educacionais plurais como o da escola investigada.

Neste mesmo capítulo, embora a revisão narrativa tenha apontado caminhos promissores, percebi que ainda há uma carência de estudos que articulem a interlocução entre o LD e a interculturalidade no Amazonas e na Amazônia, região historicamente atravessada pela diversidade linguística e cultural. Essa lacuna evidenciou a necessidade de ampliar as pesquisas que tratam da elaboração e análise de materiais voltados às características locais, considerando as vozes, os repertórios e as vivências de estudantes e professores. Assim, este capítulo não apenas construiu a base teórica da minha pesquisa, como também fez um convite para que mais pesquisadores se aproximem desse campo e contribuam para um fazer pedagógico mais crítico, sensível e comprometido com a nossa realidade.

As ideias apresentadas até aqui serviram de alicerce para aprofundar, no segundo capítulo, os diálogos com a perspectiva intercultural crítica no ensino de línguas, especialmente no cenário do Inglês como Língua Franca ou Internacional. Essa abordagem foi fundamentada em autores como Siqueira (2012, 2015), Scheyerl (2012) e Walsh (2010), cujas contribuições ressaltam a necessidade de romper com estruturas coloniais e promover uma pedagogia que possibilite o desenvolvimento de uma consciência crítica em sala de aula. Conforme discutido, essa perspectiva implica repensar o ensino de línguas a partir de realidades locais, considerando os contextos socioculturais dos alunos e o papel do inglês como instrumento de inclusão e, principalmente de reflexão sobre desigualdades e relações de poder.

Sob este olhar intercultural crítico, procurei compreender como o LD pode ser caracterizado nesse cenário. No entanto, encontrei uma limitação importante antes de iniciar a pesquisa, por imaginar que encontraria, com mais facilidade, estudos que tratassesem desse tema

de maneira sistematizada, o que não se confirmou. Essa constatação me encorajou a elaborar um quadro de análise apresentado no final do capítulo, alinhando as ideias dos autores mencionados, como uma tentativa de reunir critérios que contribuam tanto para esta quanto para as investigações futuras interessadas em pensar o livro como espaço de diálogo, representação e construção crítica de saberes locais.

No terceiro capítulo, apresentei os procedimentos metodológicos do estudo, detalhando o caminho seguido no desenvolvimento da pesquisa. Assim, caracterizei a pesquisa, defini os instrumentos de geração de dados (questionários e entrevistas) e, a partir do estudo de caso, contextualizei o projeto English Development Course e a escola EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho, ancorado nos princípios da educação bilíngue, além de descrever os perfis dos participantes. Também, neste capítulo, dei enfoque ao objeto central da análise, a série English From Zero, além de explicar o percurso adotado para o tratamento e categorização das informações depreendidas.

Nesse percurso metodológico, procurei reafirmar meu compromisso com uma pesquisa situada nos princípios da Linguística Aplicada, o que exigiu coerência metodológica e ética em todas as etapas do trabalho. Seguir esse caminho implicou adotar procedimentos atentos às especificidades do contexto e das pessoas envolvidas, sobretudo no cuidado redobrado com a escuta de estudantes menores de idade e na atenção à dinâmica escolar. Entre os principais desafios, destaco a necessidade de conciliar os horários das entrevistas com a disponibilidade dos professores participantes, o que demandou flexibilidade para que o processo de geração de dados ocorresse de forma respeitosa e colaborativa.

Por fim, no quarto capítulo, organizei a análise dos dados à luz das categorias temáticas codificadas no capítulo anterior, a fim de trazer reflexões para os questionamentos que nortearam a pesquisa. Assim, as discussões acerca das duas primeiras perguntas estiveram na categoria de percepções de professores e alunos sobre a série didática English From Zero e o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, enquanto a terceira pergunta foi relacionada à categoria de impactos (contribuições e desafios) no ensino-aprendizagem e na formação de professores.

Em relação à primeira, que buscava compreender de que forma a série didática corresponde ao contexto de estudantes e professores do projeto English Development Course, os dados mostraram que o material estabelece vínculos importantes com a realidade sociocultural dos participantes. Essa conexão se manifesta tanto nos temas abordados quanto nas propostas de atividades, fazendo referência a diversos aspectos locais como pontos

turísticos, culinária, datas comemorativas e representações de arquitetura. Em suma, símbolos afetivos locais que, segundo os participantes, devem ser mais valorizados.

Na tentativa de responder à segunda pergunta, sobre como professores e alunos compreendem o conhecimento intercultural no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, os relatos revelaram uma percepção crítica desse conceito, corroborando o pensamento apresentado por Siqueira (2012, 2015), Scheyerl (2012) e Walsh (2010). Os participantes demonstraram, em suas falas, reconhecer as temáticas interculturais nos livros como um fator positivo, “interessante” e “familiar”, que aproxima, “facilita” e possibilita ao envolvido ampliar seu repertório cultural nas aulas, além de ser um caminho para dialogar com diferentes culturas, indo além de abordagens superficiais baseadas em estereótipos.

Por fim, no que diz respeito à última pergunta, ou seja, aos impactos da série didática no processo de ensino-aprendizagem e na formação de professores no projeto bilíngue em questão, os dados indicaram contribuições importantes. Conforme a análise, o material favoreceu práticas mais contextualizadas e reflexivas, o que, segundo os professores, gerou engajamento nos alunos e auxiliou no planejamento e condução das aulas. Além disso, contribuiu para fortalecer, por meio de um evento formativo sobre o uso e aplicação da série didática, a autonomia desses docentes, principalmente em se tratando da possibilidade de adaptação do material didático.

Esses relatos ratificaram a importância da formação contínua de professores de LE, especialmente na análise crítica de materiais didáticos, uma vez que a influência da relação de poder entre as línguas que assumem a posição de ensinar e as línguas minorizadas que ocupam uma posição passiva de aprender, contribuem para a manutenção e perpetuação de práticas sem viés crítico no ensino-aprendizagem de línguas. Sob este viés, Rodrigues (2018, p. 196) nos lembra que “somos fruto de uma educação linguística ainda calcada no poder do colonizador de ontem e de hoje”. E por esta razão, defende que o ensino

[...] deve se basear nas práticas sociais e linguísticas dos seus falantes, na integração dos saberes locais e no processo de formação de professores que possam atuar como agentes na construção de uma ótica intercultural na escola e na sociedade (Rodrigues, 2018, p. 196).

Vale ainda mencionar os desafios encontrados na aplicação do English From Zero, são entendidos nesta pesquisa como um alerta para aprimorar, entre outros aspectos, a acessibilidade do material em sua versão impressa, a fim de garantir maior alcance nas aulas do projeto.

Ampliando a discussão sobre as limitações identificadas, os dados revelam também que, embora o PPP da escola estabeleça alguns princípios para a educação bilíngue, a pouca menção a esse documento nas falas dos participantes, ao buscarem relacionar as contribuições da série didática com o projeto bilíngue, indica um contato ainda incipiente com suas diretrizes. Assim, entendo que essa limitação possa causar um distanciamento entre o planejamento institucional e as práticas bilíngues da escola, o que levanta preocupações sobre como essas orientações estão sendo apropriadas pelos docentes, também em outros cenários além do English Development Course.

Mesmo que o próprio PPP da escola traga menções aos princípios para a educação bilíngue e até mesmo à valorização dos aspectos sociais e culturais da comunidade, fica claro que esse documento ainda carece de um aprofundamento em relação a essa demanda linguística no âmbito escolar. Isso evidencia a urgência de rever essa proposta a partir de uma compreensão mais ativa das necessidades locais. Em linhas gerais, é preciso estabelecer uma abordagem que vá além das declarações de princípios e que busque orientar as práticas bilíngues em sala de aula, além de estabelecer critérios para a escolha, uso e adaptação dos materiais didáticos.

Nesta linha de problematização, chamo atenção, outra vez, para a ausência de um documento federal ou estadual que oriente o planejamento linguístico específico nas escolas bilíngues públicas. Pois entendo que a inexistência de uma política linguística articulada, que considere as necessidades dessas escolas, configura um vazio político preocupante, que, além de limitar o potencial transformador dessas instituições, faz recair sobre elas a responsabilidade de estruturar propostas isoladas, muitas vezes sem apoio técnico ou institucional claro.

Por outro lado, os resultados dessa pesquisa também apontam para a importância de elaborar e analisar materiais didáticos que dialoguem com os aspectos socioculturais das comunidades escolares bilíngues. Isso implica investir na produção de recursos pedagógicos que não apenas cumpram funções técnicas, mas que reconheçam saberes locais, incentivem práticas interculturais críticas e sirvam como instrumentos de reflexão.

Dessa forma, as comunidades escolares diretamente envolvidas com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ganham, sobretudo, subsídios para repensar ou aprimorar suas práticas e materiais à luz das vozes dos próprios professores e estudantes participantes. Ao compreenderem como o LD pode dialogar com suas realidades, abre-se um caminho para práticas pedagógicas mais contextualizadas, engajadas e transformadoras, que valorizem saberes locais e promovam o ensino crítico da língua.

Já para o campo acadêmico, especialmente para grupos de pesquisa como o FORPPLAM<sup>26</sup>, este estudo contribui ao trazer reflexões que podem embasar investigações futuras sobre políticas linguísticas, formação docente e o papel dos materiais didáticos em contextos plurilíngues. As análises aqui realizadas geram questionamentos importantes que podem fomentar tanto ações de intervenção quanto novas frentes investigativas voltadas ao fortalecimento da educação pública bilíngue no Amazonas.

Em se tratando dos apontamentos futuros, percebo que os resultados também evidenciam a necessidade de estudos que investiguem como professores, coordenadores e a comunidade escolar compreendem o PPP, especialmente considerando que esse documento deveria ser construído coletivamente. Isso porque compreender essas representações pode contribuir para ampliar o engajamento da comunidade na formulação e atualização de projetos mais responsivos ao cotidiano escolar.

A esse respeito, sugiro também a realização de uma análise documental dos PPPs das escolas bilíngues públicas do Amazonas, posto que uma investigação dessa natureza poderia revelar como a educação bilíngue vem sendo formalmente compreendida e instituída nesses documentos e, consequentemente, quais visões e valores têm sido incorporados, ou deixados de lado, pelas comunidades escolares que os constroem e vivenciam.

Este estudo também ratifica o papel estratégico da formação contínua na consolidação de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, conforme aponta Celani (2016). Assim, reconheço a importância da promoção de mais eventos formativos como espaços em que os professores possam refletir coletivamente sobre o uso do LD, trocar experiências e desenvolver estratégias que ampliem sua criatividade e autonomia.

Ademais, com o fim da análise, percebo também a carência de pesquisas que articulem a interculturalidade crítica à análise de livros em escolas públicas no Amazonas, especialmente sob a ótica de professores e alunos, além de investigações que abordem como essa perspectiva é compreendida e mobilizada nos documentos oficiais. Essa escassez revela a necessidade de ampliar esse campo de estudos. Fica, portanto, a sugestão para que novas pesquisas se debrucem sobre essas questões, visando promover práticas mais conscientes, críticas e alinhadas às realidades socioculturais amazônicas.

---

<sup>26</sup> Formação de professores, Plurilinguismo e Políticas Públicas na Amazônia (FORPPLAM), laboratório de pesquisa coordenado pela Professora Dra. Luana Ferreira Rodrigues (PPGL/UFAM).

Conforme expliquei ao iniciar estas considerações, essa caminhada me permitiu olhar criticamente para o ensino de línguas. Da mesma forma, comprehendo agora que a construção do conhecimento não se faz apenas com respostas, mas com perguntas que nos levam a reflexões críticas e nos abrem possibilidades de repensar práticas, a forma como se elabora materiais didáticos e as relações em sala de aula. Assim, aprendi que ser pesquisador é, antes de tudo, estar disposto a escutar os participantes, considerar suas vozes, de onde falam, rever certezas, contextualizar e transformar a si mesmo nesse processo.

Encerrando, penso, como pesquisador, que o mestrado não se resuma unicamente à dissertação final, mas ao percurso formativo que envolve pequenos aprendizados teóricos, metodológicos, éticos e humanos. Entre momentos de incerteza, estudos, produção, orientação e trocas com colegas e professores, pude amadurecer pessoal e intelectualmente. Com isso, espero que esta pesquisa contribua para o debate sobre a escolha, adaptação e uso do Livro Didático a partir da ótica intercultural crítica no ensino de línguas, especialmente no contexto amazônico, e que os dados gerados possam servir como alicerce ou inspiração para novas investigações que deem continuidade e ampliem as questões aqui discutidas.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Jonatha de Almeida. **Análise do uso dos componentes culturais do material didático “High up 1” para o ensino de LE.** 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9230563](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9230563). Acesso em: 22 mai. 2025.
- ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? **ELT Journal**, vol. 36, n 1, p. 5-18, 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.5>. Acesso em: 19 de abr. de 2024.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas.** Contexturas: ensino crítico de língua Inglesa – APIESP, Campinas, SP, v.2, 1994.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação.** 2<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: PontesEditores&Arte Língua, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** 5<sup>a</sup> ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- ALVARENGA, Magali Barçante; BACELLAR, Fernanda. **Construindo competências sobre e com o livro didático de inglês.** Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares–Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, SP: Pontes, p. 191-232, 2007.
- ALVES, RUBEM. **Conversas sobre educação.** Campinas: Verus, 2010.
- AMAZONAS, Secretaria Estadual de Educação. **Governo do Estado lança o programa Amazonas Bilíngue.** 2013. Disponível em: <https://antigo.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 20/05/2024.
- AMAZONAS, Secretaria Estadual de Educação. **Governo do Amazonas formaliza ensino bilíngue português-francês em escola estadual militar.** 2019a. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 20 de mai. 2024.
- AMAZONAS, Secretaria Estadual de Educação. **Seduc-AM apresenta projeto da primeira escola bilíngue de Libras da região Norte.** 2019b. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 20 de mai. 2024.
- AMAZONAS, Secretaria Estadual de Educação. **Governador Wilson Lima anuncia expansão do ensino bilíngue para 2024.** 2023a. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 20 de mai. 2024.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo. **Projeto Político Pedagógico.** Manaus: SEDUC/AM, 2023b. Documento interno.

AMAZONAS, Secretaria Estadual de Educação. **Ensino bilíngue da rede estadual do Amazonas se torna referência para criação de escola bilíngue no Pará.** 2024a. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 23 de jul. 2024.

AMAZONAS, Secretaria Estadual de Educação. **Em seis anos, Governo do Amazonas investiu mais de R\$ 760 milhões na Educação em Manaus.** 2024b. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 28 de out. 2024.

AMAZONAS, Secretaria Estadual de Educação. **PSS Jovem Bilingue 2024.** 2024c. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 23 de jul. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivro, 2005.

ANDRÉ, Marli. O que é um de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador , v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em:[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 jun. 2024.

ANIECEVSKI, Matheus. **Atividades de oralidade na perspectiva do inglês como Língua Franca: uma análise de um livro didático para o novo ensino médio.** 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13291955](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13291955). Acesso em: 22 mai. 2025.

ARAUJO, Jéssica Martins de. **A percepção de docentes acerca do inglês como língua franca e intersecção com identidade de gênero no livro didático.** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7635100](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7635100). Acesso em: 22 mai. 2025.

ARAUJO, Laryssa Barros. **O livro didático de língua inglesa e PNLD:** um olhar reflexivo sob o viés da Linguística Aplicada. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8389485](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8389485). Acesso em: 22 mai. 2025.

BANDEIRA, Denise. **Materiais Didáticos.** – Curitiba, PR: IESDE, 2009. 448 p. Disponível em: [https://www.academia.edu/10850993/Materiais\\_did%C3%A1ticos](https://www.academia.edu/10850993/Materiais_did%C3%A1ticos). Acesso em: 22/03/2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, A, A, G. **A avaliação dos livros didáticos:** para entender o programa nacional do livro didático PNLD. In: ROJO, R; BATISTA A, A,G. Livro didático, letramento e cultura da escrita. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORGES, Jéssica Sousa. “**Para que(m) serve o inglês da escola?**”: uma análise de representações discursivas sobre língua inglesa e ensino-aprendizagem em livros didáticos. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14039839](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14039839). Acesso em: 22 mai. 2025.

BRAGANÇA, Débora Kelly de Almeida et al. **Projeto English Development Course**. Manaus: CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho, 2023. Projeto institucional (não publicado). Documento disponível em anexo.

BRANQUINHO, Daniela de Brito. **Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês com Língua franca: um estudo de caso na UFAM**. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, 2017. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5516718](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5516718). Acesso em: 22 de mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: [12/03/2024].

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando o currículo oficial da Rede de Ensino para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**: Parecer CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 abr. 2020, Seção 1, p. 52-55. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=144424-pceb002-20&category\\_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144424-pceb002-20&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: [14/4/2024].

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Catálogo de teses e dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info>. Acesso em: 17 maio 2024.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.** Oxford, UK: New York, USA: Oxford University Press, 1999.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa.** Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021.

CELANI, M. A. A. “**English for all... preservando o forró**”. In: FIGUEIREDO, C. A. e O. F. JESUS (Orgs.). Aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia, UDUFV, p. 2-9, 2005a.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada.** Revista Linguagem & Ensino, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15605>. Acesso em: 18 de mar. de 2024.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Um desafio na Lingüística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais.** DELTA: Documentação e Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 32, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/32174>. Acesso em: 3 out. 2024.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. Educação e Pesquisa, v. 46, e216262, p. 1-20, 2020

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook.** Oxford: Heineman, 1995.

DA SILVA, Larissa Goulart; SARMENTO, Simone. **A escolha do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático.** Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, v. 14, n. 1, 2015.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político pedagógico de uma escola de educação bilíngue.** Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC. São Paulo. 2007.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **A produção de material didático na perspectiva freiriana.** 2004. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3854>. Acesso em: 24 de mar. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Compromisso do Educador para com a pesquisa.** A Relação universidade/rede pública de Ensino: desafios à pós-graduação em educação. São Paulo: EDUC, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade:** A sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 1969/2005.

GAMA, Elaine de Souza. **Discursos sobre a escola bilíngue:** sentidos produzidos a partir do PPP da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Gilberto Mestrinho. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10387>. Acesso em: 24 mai. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. **Política e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes, 2013.

GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. **Inglês como língua franca:** ensino-aprendizagem e formação de professores [English as a língua franca: Learning-teaching and teacher education]. Campinas, BR: Pontes Editores, 2011.

GUILHERME, M. **Critical citizens for an intercultural world - Foreign language education as cultural politics.** Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD., 2002

HAMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KACHRU, Braj B. World Englishes and Applied Linguistics. In: **Learning, Keeping and Using Language.** John Benjamins, 1990.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching.** Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização.** In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAMBERTS, Denise von der Heyde. **O papel do livro didático de língua inglesa na formação de professores da rede pública de ensino básico.** 2022. 180 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11580468](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11580468). Acesso em: 22 mai. 2025.

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: Disponível em: Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em: 23/03/24.

LEFFA, Vilson José. **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. 10-25. Disponível em: Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em: 23/03/24.

LEFFA, Vilson J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas.** In: LEFFA, Vilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em: 23/03/24.

LEFFA, Vilson. **Ensino de línguas:** passado, presente e futuro. Revista de estudos da linguagem, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em: 23/03/24.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACKEY, W. **The Description of Bilingualism.** In: Li Wei, The Bilingualism Reader. London ; New York : Routledge, 2000

MARCHESAN, Maria Tereza Nunes; RAMOS, André Gonçalves. **Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças.** Revista Eletrônica de Linguística, v. 6, n. 1, p. 449-460, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

MAZZEI, Paula Togo. **A cultura e a interculturalidade no ensino de japonês:** um estudo sobre o livro didático Marugoto. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=12988617](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12988617). Acesso em: 22 mai. 2025.

MEGALE, Cristine Gorski. **Bilinguismo e educação bilíngue.** ReVEL, v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: [https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf). Acesso em: 22 maio 2025.

MIGUEL, F. V. C. **A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada.** Revista Odisseia, [S. l.], n. 5, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029>. Acesso em: 16 out. 2024.

MOITA LOPES, L. P. da. **Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 10, n. 2, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 16 out. 2024.

MOITA LOPES, L. P. da. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira:** Ideologia linguística para tempos híbridos. D.E.L.T.A.: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Vol. 24, n. 2/2, 2008, pp. 309-340.

MOITA LOPES, L. P. da. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar.** In: Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009. Disponível em: <https://wisley.net/wp-content/uploads/2019/03/MOITA-LOPES-Da-aplica%C3%A7%C3%A3o-%C3%A3o-lingu%C3%ADstica-%C3%A0-Lingu%C3%ADstica-Aplicada-Indisciplinar.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta**. Parábola Editorial, 2013.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1544263](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1544263). Acesso em: 22 mai. 2025.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha; SOUZA-SANTOS, Ana Carolina Alves de; PINHEIRO, Lucas Fernandes. **Entre contextos, culturas e identidades: uma análise das representações em um livro didático utilizado no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Ufam**. Revista de Letras Norte@mentos, [S. l.], v. 17, n. 50, p. 157, 2024. DOI: 10.30681/rln.v17i50.12747. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/12747>. Acesso em: 25 mai. 2025.

MONTE, Natalia Carneiro. **Diversidade cultural em livros didáticos de alemão como língua estrangeira: uma análise contrastiva para ampliação de horizontes**. 2023. 180 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14598705](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14598705). Acesso em: 22 mai. 2025.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOURA, S. de A. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

NUNES, Suzany Moura Saldanha. **A representação africana no ensino de Língua Inglesa: uma análise de livros didáticos propostos pelo PNLD 2020**. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13304644](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13304644). Acesso em: 22 mai. 2025.

OLIVEIRA, Flávia Farias de. **Modos de dizer a América Latina nos livros didáticos de língua espanhola: avanços e silenciamentos**. 2021. 240 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?id\\_trabalho=10697804](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?id_trabalho=10697804). Acesso em: 21 mai. 2025.

PEIXOTO, Francisca Bruna de Oliveira. **O letramento multimodal crítico e a interculturalidade no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE): uma análise do livro didático Cercanía joven**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6331707](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6331707). Acesso em: 21 mai. 2025

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language.** London, UK; New York, USA: Longman, 1994.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and Transcultural Flows.** New York: Routledge, 2007. 189 p.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a Local Practice.** London e New York: Routledge, 2010. 167 p.

PIMENTEL, Kate Cristina Abreu. **Crenças dos professores de língua inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas da educação básica da cidade de Manaus/AM.** 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11604534](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11604534). Acesso em: 22 mai. 2025.

PINHEIRO, Lucas; SANTOS CORRÊA, Edith. **As habilidades linguísticas e a construção do significado nas aulas de inglês no Centro de Estudos de Línguas da Faculdade de Letras da UFAM.** Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 6, n. 01, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/9959>. Acesso em: 22 mai. 2025.

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

PRETI, Oreste. **Produção de Material Didático Impresso:** Orientações Técnicas e Pedagógicas. / Oreste Preti. 2 ed. Cuiabá: UAB/UFMT, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil.** In: LACOSTE, Ives.; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005, pp. 135-159. (Lingua[gem]; 13).

RAJAGOPALAN, K. **Linguística Textual e Pragmática:** Texto, contexto e pretexto'. In: SOUZA, E.; PENHAVEL. E.; CINTRA, M. *Linguística Textual: interfaces e delimitações. Homenagem a Ingereore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2018.

RICHARDS, J. C. **Beyond training:** Perspectives on language teacher education. Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C. **The Role of Textbooks in a Language Program.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em 12/04/24.

RODRIGUES, Luana Ferreira. **Práticas e políticas linguísticas no Alto Solimões:** plurilinguismo e formação de professores na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru. 2021.

265 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14991799](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14991799). Acesso em: 22 mai. 2025.

ROJO, Roxane. **Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização**. In: Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, p. 63-78, 2013.

SANTOS, Andreza Marcião dos. **Análise dos livros didáticos de língua portuguesa sob a perspectiva da sociolinguística educacional**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá/AM, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7030>. Acesso em: 24 de julho de 2024.

SANTOS, Vanessa Zanelato dos. **O ensino de língua inglesa na escola pública: dos documentos norteadores da educação básica à prática do uso do livro didático em sala de aula**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7739418](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7739418). Acesso em: 21 mai. 2025.

SANTOS, Ana Carolina Alves de Souza; MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **O livro didático de inglês adotado no centro de línguas da UFAM: um estudo de caso**. Humanidades & Tecnologia (FINOM), v. 35, n. 1, 2022. Disponível em: [https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/2320](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2320). Acesso em: 22 mai. 2025.

SARMENTO, Simone; LAMBERTS, Denise von der Heyde. **O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização**. Revista (Con)Textos Linguísticos, v. 10, n. 17, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805>. Acesso em: 16 out. 2024

SATO, Sidney Kazuyuki. **Livros importados de língua inglesa usados por alunos brasileiros: princípios condizentes com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o uso do inglês como língua franca (ILF)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14343754](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14343754). Acesso em: 22 mai. 2025.

SÁTYRO, Natália Guimarães Duarte; D'ALBUQUERQUE, Raquel Wanderley. **O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades**. Sociedade e Cultura, v. 23, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/55631>. Acesso em: 11 de mar. De 2024.

SCHEYERL, Denise. **Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística**. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (orgs). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, p. 37-56, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16424>. Acesso em: 20 de mai. de 2024.

SILVA, Josibel Rodrigues e. **O ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica: um estudo de narrativas de professores do IFAM**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado

em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5531077](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5531077). Acesso em: 22 mai. 2025.

SILVA, Vania Maria Colaco. **Pós-método e autonomia no ensino de língua inglesa: uma proposta de avaliação do livro do professor.** 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7739437](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7739437). Acesso em: 21 mai. 2025.

SILVA, Flavia Matias. **A interculturalidade na educação básica: fomentando um olhar crítico sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa em turmas do Ensino Médio regular noturno.** 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10961914](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10961914). Acesso em: 22 mai. 2025.

SILVA, Alícia Victória Tamer et al.; RODRIGUES, Tatiana Belmonte da Silva; CORRÊA, Edith Santos (org.). **English From Zero** [recurso eletrônico]: book 1. Manaus (AM): EDUA, 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3vqqu16>. Acesso em: 24 de jul. de 2024.

SILVA, Alícia Victória Tamer et al.; RODRIGUES, Tatiana Belmonte da Silva; CORRÊA, Edith Santos (org.). **English From Zero** [recurso eletrônico]: book 2. Manaus (AM): EDUA, 2021b. Disponível em: <https://bit.ly/3hT9hcR>. Acesso em: 24 de jul. de 2024.

SILVA, Alícia Victória Tamer et al.; RODRIGUES, Tatiana Belmonte da Silva; CORRÊA, Edith Santos (org.). **English From Zero** [recurso eletrônico]: book 3. Manaus (AM): EDUA, 2021c. Disponível em: <https://bit.ly/3g4uWwj>. Acesso em: 24 de jul. de 2024.

SILVA, Murilo Justino da. **A construção da criticidade em materiais didáticos após o desuso de livros internacionais em um Centro Interescolar de Línguas (CIL) no Distrito Federal.** 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14465590](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14465590). Acesso em: 22 mai. 2025.

SIQUEIRA, D. Sávio. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** Salvador, 2008. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, 2008.

SIQUEIRA, D. Sávio. P. **O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE.** In: ASSIS-PETERSON, A. A. de.; BARROS, S. M. (Org.). Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-253.

SIQUEIRA, D. Sávio. P. **Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?** In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (orgs). Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições. Salvador: EDUFBA,

2012, p. 311-354. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16424>. Acesso em: 20 de mai. de 2024.

**SIQUEIRA, D. Sávio. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** Estudos Linguísticos e Literários, n.52, ago-dez|2015, Salvador: p. 231-256, 2015.

**SOARES, Wander. O livro didático e a educação.** Palavra da diretoria. São Paulo: ABRELIVROS, 2009. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/o-livro-didatico-e-a-educacao/>. Acesso em: 22 de mar. de 2025.

**SOUZA, Leonário Antônio de. O livro didático no ensino de línguas na educação básica: perspectivas da interculturalidade invisibilizada.** 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13655029](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13655029). Acesso em: 22 mai. 2025.

**SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático.** In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 27-31.

**SOUZA-SANTOS, Boaventura. O processo da globalização.** In SOUZA-SANTOS, Boaventura (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, p.25-102, 3<sup>a</sup>edicao, 2005.

**STAKE, R. E. The art of case study research.** Thousand Oaks, CA.: Sage, 1995.

**TAVARES, Jaqueline Rocha. Representações de professores de inglês da escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio:** um estudo de caso em Manaus. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11530533](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11530533). Acesso em: 22 mai. 2025.

**TEIXEIRA, Ivana Siqueira. A representação de atores sociais e a produção de conhecimento:** para quem são feitos os livros didáticos de língua inglesa do PROLINFO?

2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7754585](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7754585). Acesso em: 22 mai. 2025.

**TODESCHINI, Isabella. Interculturalidade e o inglês como língua franca: considerações sobre um livro didático de língua inglesa.** 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9923249](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9923249). Acesso em: 22 mai. 2025.

**UNESP. Faculdade de Ciências Agronômicas. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos.**

**Tipos de revisão de literatura.** Botucatu, 2015. Disponível em:

<https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura>. Acesso em: 26 fev. 2025.

UFAM, Projeto Super. **Sobre o Projeto Super.** 2020. Disponível em: <https://super.ufam.edu.br/sobre/>. Acesso em: 16 de out. 2024.

UFAM. **Faculdade de Letras lança material didático de língua inglesa na Super Tech Week.** 2021. Disponível em: <https://ufam.edu.br/ultimas-noticias/2492-faculdade-de-letras-lanca-material-didatico-de-lingua-inglesa-na-super-tech-week.html>. Acesso em: 24 mai. 2025.

UFAM. **Edital de Seleção Mestrado PPGL 2023/1.** 2022. Disponível em: <https://www.ppgl.ufam.edu.br/ultimas-noticias/248-edital-de-selecao-mestrado-ppgl-2023-1.html>. Acesso em: 20 de abr. 2024.

UFAM, Centro de Estudos de Línguas. **Histórico.** 2023. Disponível em: <https://projetocel.ufam.edu.br/menu-historia.html>. Acesso em: 16 de out. 2024.

UFAM. Faculdade de Letras. **Edital nº 002/2025 – Oferta de cursos do CEL/FLet/UFAM 2025/1.** 2025. Disponível em: [https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/9446/1/Edital\\_n%C2%BA\\_002\\_2025-CEL\\_FLet\\_UFAM\\_Oferata\\_de\\_Cursos\\_CEL\\_2025\\_1.docx\\_%281%29\\_assinado\\_assinado%20%281%29.pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/9446/1/Edital_n%C2%BA_002_2025-CEL_FLet_UFAM_Oferata_de_Cursos_CEL_2025_1.docx_%281%29_assinado_assinado%20%281%29.pdf). Acesso em: 24 maio 2025.

VARGAS, Natasha Susmaga. **A leitura em perspectiva intercultural e crítica: uma análise da coleção Brasil Intercultural.** 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7629000](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7629000). Acesso em: 21 mai. 2025.

VIEIRA, Ana Nelcinda Garcia. **Duas professoras de espanhol língua estrangeira (ELE) e suas (des)crenças sobre o livro didático.** 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3610762](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3610762). Acesso em: 22 mai. 2025.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **O material didático no ensino de língua estrangeira:** definições, modalidades papéis. Revista eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/653>. Acesso em: 16 mai. 2024.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão:** implicações conceituais e metodológicas. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 22 mai. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: [https://estudosdotrabalho.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/vygotsky\\_pensamento-e-linguagem.pdf](https://estudosdotrabalho.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/vygotsky_pensamento-e-linguagem.pdf). Acesso em: [23/09/2024]

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (org.). *Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello – IICAB*, 2010. p. 75–

96. Disponível em:<https://medhc16.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>. Acesso em 6 de setembro de 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE 1

### QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PARTICIPANTES

Prezado participante de pesquisa, este questionário visa gerar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas.

Agradeço a colaboração e asseguro-lhe que a sua identidade será preservada. Peço que não deixe nenhum espaço em branco, e em caso de dúvida sobre alguma pergunta, você pode enviar mensagem a qualquer momento via whatsapp:

Declaro que li e estou de acordo com as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado na fase anterior ao questionário de perfil.

Sim

Não

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Endereço de contato da sua preferência (whatsapp ou e-mail): \_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo você reside em Manaus/ Amazonas? \_\_\_\_\_

5. Cargo/função no contexto escolar:

Aluno - responder a seguir somente as questões 6, 7, 8, 9 e 10.

Professor - responder a seguir somente as questões 11, 12, 13, 14 e 15.

6. Em qual ano do Ensino Médio você está matriculado?

2º ano do ensino médio

3º ano do ensino médio

7. Há quanto tempo você estuda inglês em escola pública? (indique a quantidade de anos desde que você teve acesso à Língua Inglesa pela primeira vez em escola pública).

---

8. Você participou do Projeto English Development Course?

Sim

Não

9. Em qual nível você foi nivelado no curso English Development course?

Nível 1 - Básico

Nível 2 - Intermediário

Nível 3 - Avançado

10. Você teve acesso ao material didático **English From Zero?**

- ( ) Sim  
( ) Não

11. Descreva a sua formação para todos os títulos que possuir ou que estiver em andamento.

Indique o curso, a instituição e o ano de conclusão ou previsão de conclusão.

Graduação: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

12. Há quanto tempo você trabalha/trabalhou como professor na EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho?

---

13. Você participou como professor no **Projeto English Development Course?**

- ( ) Sim  
( ) Não

14. Você teve acesso ao material didático **English From Zero?**

- ( ) Sim  
( ) Não

15. Para quais níveis você ministrou aulas no **Projeto English Development Course?**

- ( ) Básico  
( ) Intermediário  
( ) Avançado

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Prezado participante de pesquisa, este questionário visa gerar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas.

Agradeço a colaboração e asseguro-lhe que a sua identidade será preservada. Peço que não deixe nenhum espaço em branco, e em caso de dúvida sobre alguma pergunta, você pode enviar mensagem a qualquer momento via whatsapp:

#### ATENÇÃO

**Sugiro dedicar um pouco de tempo a cada dia para responder, evitando a sobrecarga ao responder.**

**As perguntas não possuem uma quantidade mínima de palavras ou linhas. Contudo, é interessante que o participante expresse de forma completa tudo o que pensa sobre o tema.**

Declaro que li e estou de acordo com as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado na fase anterior ao questionário investigativo.

- ( ) Sim  
 ( ) Não

Nome: \_\_\_\_\_

1. Na sua visão, por quais motivos você considera importante ensinar-aprender a Língua Inglesa?

---



---



---

2. Em se tratando do livro didático de Língua Inglesa, você acredita que esse material deve apresentar aspectos da cultura local em que você vive?

---



---



---

3. No que diz respeito à cultura, o que você espera encontrar nos livros didáticos e nas aulas de Língua Inglesa?

---



---



---

4. Você se sente representado pelos aspectos culturais apresentados na série didática **English From Zero?**

( ) Sim

( ) Não

5. Comente de que forma esses aspectos culturais são apresentados na série didática **English From Zero?**

---

---

---

6. De que maneira os aspectos culturais na série didática **English From Zero** podem contribuir para o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa do Projeto **English Development Course**?

---

---

---

7. Quais foram os desafios enfrentados no processo de aplicação da serie didática **English From Zero?**

---

---

---

8. Use este espaço para adicionar comentário sobre a questão anterior ou outra informação que julgar importante (não obrigatório).

---

---

---

## APÊNDICE 3

### ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS

Prezado participante de pesquisa, este roteiro de entrevista visa gerar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas.

Agradeço a colaboração e asseguro-lhe que a sua identidade será preservada. Peço que não deixe nenhum espaço em branco, e em caso de dúvida sobre alguma pergunta, você pode enviar mensagem a qualquer momento via whatsapp:

Declaro que li e estou de acordo com as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado na fase anterior a fase das entrevistas.

- ( ) Sim  
( ) Não

Nome do participante entrevistado: \_\_\_\_\_

1. Na sua visão, por quais motivos você considera importante ensinar-aprender a Língua. De que maneira os aspectos culturais na série didática English From Zero podem contribuir para o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa do Projeto English Development Course?
  
2. Em qual aspecto do contexto bilíngue da escola (do Projeto EDC), a contextualização proposta nos livros da série didática English From Zero pode contribuir no que se refere à aprendizagem, ao planejamento e condução das aulas?
  
3. Quais foram os desafios enfrentados no processo de aplicação da série didática English From Zero?

## APÊNDICE 4

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Pesquisador responsável: Lucas Fernandes Pinheiro  
Você pode entrar em contato, a qualquer tempo para informação adicional pelos seguintes endereços:

Prezado(a) participante,

Convidamos você para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título preliminar é: O livro didático de LE para manauaras: uma análise sobre a série didática "English From Zero" e o conhecimento "glocal" em articulação no mundo globalizado, sob responsabilidade do pesquisador Lucas Fernandes Pinheiro (mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFAM), RG sob orientação da Professora Luana Ferreira Rodrigues (Professora Associada da Faculdade de Letras, da UFAM).

Antes de decidir participar ou não desta pesquisa, é importante que você compreenda as informações apresentadas neste documento, pois elas tratarão da justificativa, dos objetivos, e dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, entre outras informações pertinentes relacionadas a sua participação, como a explicitação de possíveis danos e benefícios deste estudo. Por esta razão, leia cuidadosamente o que se segue e, em caso de dúvida, pergunte ao responsável.

**DESTACAMOS QUE VOCÊ TEM O DIREITO DE DESISTIR DE PARTICIPAR E RETIRAR SEU CONSENTIMENTO DESTA PESQUISA A QUALQUER MOMENTO, SEM PREJUÍZO ALGUM (Item III.4.1, da Resolução CNS nº. 510 de 2016). Uma cópia desse documento será sua e a outra do pesquisador. Assim, você pode ter domínio de todas as informações presentes neste termo.**

Iniciando, este trabalho apresenta relevância social, uma vez que a integração entre a universidade e a comunidade externa não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas ratifica a relevância do conhecimento produzido na academia. Assim, justifico o desenvolvimento deste trabalho como um dever político-social, a partir do qual o conhecimento produzido se traduz na possibilidade de retorno de um trabalho relevante para a sociedade, especialmente para o contexto da escola pública.

No que tange ao ensino de línguas contextualizado, há poucos trabalhos que versam sobre a adequação do livro didático de língua Inglesa em contexto de escola pública em Manaus. Dessa forma, este estudo foi também motivado pela minha inquietação em relação à ausência de pesquisas nesse contexto, o que se manifestou em um esforço para minimizar essa lacuna.

Embora este trabalho não possa apresentar todas as soluções possíveis para os problemas relacionados a este tema, buscarei, por meio dessa pesquisa contribuir de maneira

Rubricas \_\_\_\_\_ (Participante)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
(Pesquisador)

Página 1 de 4

significativa para os estudos na área de ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas em Manaus.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: Investigar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública bilingue de Manaus, com ênfase na análise do papel do livro didático à luz da interculturalidade crítica.

No que diz respeito aos objetivos específicos, pretendo também com este estudo:  
• Descrever e analisar as características da série didática *English From Zero* à luz da interculturalidade crítica no contexto dos alunos e professores do Projeto *English Development Course*.

- Analisar as percepções de alunos e professores sobre a série didática *English From Zero* e o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.
- Depreender e analisar as contribuições da série didática *English From Zero* para o ensino-aprendizagem no contexto bilingue da escola e a formação de professores.

Caso aceite participar, você passará pelos seguintes procedimentos: 1. Responder a um questionário investigativo de pesquisa com questões abertas e fechadas; 2. Responder a perguntas abertas em uma entrevista oral semiestruturada, por roteiro sobre a série didática *English From Zero*, utilizada no Projeto *English Development Course*.

É importante você saber que esses instrumentos foram escolhidos pois permitem integrar a sua visão de mundo no desenvolvimento deste trabalho, como se espera de pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA), âmbito no qual esta pesquisa está inserida.

Como em toda pesquisa com seres humanos, os possíveis danos decorrentes da sua participação estão relacionados ao momento da geração de dados, isso porque a situação pode lhe causar insegurança, desconforto ou estresse ao responder as perguntas do questionário e da entrevista. Nesse caso, refoco meu compromisso em garantir que cuidados serão tomados para evitar que tais fatos ocorram, possibilitando que você se sinta o mais confortável possível quando for submetido aos procedimentos da pesquisa, garantindo também que você não sofra prejuízos como ser incomodado no horário das aulas do seu cronograma escolar, ou ainda qualquer prejuízo financeiro.

A sua participação não terá ônus ou ganho financeiro, mas será de extrema importância para a realização dessa pesquisa e poderá, por meio de discussões e reflexões críticas sobre o uso do livro didático, trazer benefícios (a longo prazo) para o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas na área do ensino e formação de professores de línguas, contribuindo para as práticas cotidianas no ensino-aprendizagem de línguas, especialmente em contexto de escola pública.

A sua participação implica somente a sua colaboração ao responder as perguntas do questionário e da entrevista. O QUE NÃO IMPLICARÁ GASTO FINANCEIRO ALGUM. Nenhum gasto será de sua responsabilidade. Todos os instrumentos necessários para a geração de dados como o deslocamento do pesquisador até a escola, folhas de impressão para os questionários investigativos, canetas, gravador para a entrevista oral serão de inteira responsabilidade do pesquisador.

Rubricas \_\_\_\_\_ (Participante)  
\_\_\_\_\_  
(Pesquisador)

Página 2 de 4

Este documento (TCLE) será elaborado em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término por você, ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para melhores esclarecimentos.

Para que a pesquisa consiga ter prosseguimento, pedimos sua autorização.

#### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, portador do RG \_\_\_\_\_, residente na Rua \_\_\_\_\_, Número \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, cidade de Manaus, Amazonas, declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro ainda que a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para as minhas dúvidas. Confirmo que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e comprehendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem penalidades.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa e ( ) autorizo a gravação da minha voz ( ) NÃO autorizo a gravação da minha voz no momento da entrevista.

Manaus (AM), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

Assinatura do Participante

Eu, Lucas Fernandes Pinheiro, declaro que obteve de forma apropriada e voluntária o consentimento deste participante de pesquisa para a participação neste estudo.

Manaus (AM), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas \_\_\_\_\_ (Participante)  
\_\_\_\_\_  
(Pesquisador)

Página 3 de 4

Rubricas \_\_\_\_\_ (Participante)  
\_\_\_\_\_  
(Pesquisador)

Página 4 de 4



## APÊNDICE 6

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RESPONSÁVEIS LEGAIS

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

(PARA RESPONSÁVEL DE PARTICIPANTE DE PESQUISA MENOR QUE 18 ANOS)

Pesquisador responsável: Lucas Fernandes Pinheiro  
Você pode entrar em contato, a qualquer tempo para informação adicional pelos seguintes endereços:

Prezado(a) responsável,

Convidamos o seu(sua) filho(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título preliminar é: O livro didático de LÉ para manauaras: uma análise sobre a série didática "English From Zero" e o conhecimento "glocal" em articulação no mundo globalizado, sob responsabilidade do pesquisador Lucas Fernandes Pinheiro (mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFAM), RG \_\_\_\_\_, sob orientação da Professora Luana Ferreira Rodrigues (Professora Associada da Faculdade de Letras, da UFAM).

Antes de dar ou não o consentimento para a participação do seu(sua) filho(a) nesta pesquisa, é importante que você compreenda as informações apresentadas neste documento, pois elas tratarão da justificativa, dos objetivos, e dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, entre outras informações pertinentes relacionadas a participação do seu filho, como a explicitação de possíveis danos e benefícios deste estudo. Por esta razão, leia cuidadosamente o que se segue e, em caso de dúvida, pergunte ao pesquisador responsável.

**DESTACAMOS QUE VOCÊ TEM O DIREITO DE RETIRAR SEU CONSENTIMENTO DESTA PESQUISA A QUALQUER MOMENTO, SEM PREJUÍZO ALGUM (Item III.4.1, da Resolução CNS nº. 510 de 2016). Seu(sua) filho(a) também terá autonomia para decidir se quer ou não participar dessa pesquisa. Uma cópia deste documento será sua e a outra do pesquisador. Assim, você pode ter domínio de todas as informações presentes neste termo.**

Iniciando, este trabalho apresenta relevância social, uma vez que a integração entre a universidade e a comunidade externa não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas ratifica a relevância do conhecimento produzido na academia. Assim, justifico o desenvolvimento deste trabalho como um dever político-social, a partir do qual o conhecimento produzido se traduz na possibilidade de retorno de um trabalho relevante para a sociedade, especialmente para o contexto da escola pública.

No que tange ao ensino de línguas contextualizado, há poucos trabalhos que versam sobre a adequação do livro didático de língua Inglesa em contexto de escola pública em Manaus. Dessa forma, este estudo foi também motivado pela minha inquietação em relação à ausência de pesquisas nesse contexto, o que se manifestou em um esforço para minimizar essa lacuna.

Embora este trabalho não possa apresentar todas as soluções possíveis para os problemas relacionados a este tema, buscarei, por meio dessa pesquisa contribuir de maneira

Rubricas _____	(Responsável)	Página 1 de 4
		(Pesquisador)

questionários investigativos, canetas, gravador para a entrevista oral serão de inteira responsabilidade do pesquisador.

Além disso, asseguramos que a identidade do seu(sua) filho(a) será mantida em sigilo, e os resultados do estudo serão sempre apresentados com um nome fícticio, não sendo revelado nomes, idade, ou qualquer outra informação pessoal. Dessa forma, o seu(sua) filho(a) não será identificado quanto o material de registro do questionário e da entrevista for utilizado para propósitos de publicação científica.

No caso da entrevista oral, solicitamos o seu consentimento, caso seu(sua) filho(a) aceite, para registro de gravação de áudio da entrevista, assegurando que esta gravação não será divulgada publicamente, em momento algum. As informações obtidas por meio da gravação servirão apenas para subsidiar a coleta de dados, garantindo os direitos do seu(sua) filho(a) de ter a privacidade respeitada. No entanto, você e seu(sua) filho(a) tem o direito de não autorizar a gravação no momento da entrevista, ainda que não haja a intenção de divulgação.

Reforçamos que o seu(sua) filho(a) tem o direito de não querer participar e, caso aceite, de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades. Em caso você ou seu(sua) filho(a) decidir retirar-se do estudo, favor informar o pesquisador a sua decisão.

Salientamos que todas as informações e permissões necessárias para a realização desta pesquisa foram submetidas à aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas na Plataforma Brasil. Além disso, os dados gerados após os procedimentos serão submetidos a esta plataforma, garantindo a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa. Garantimos a você e ao seu(sua) filho(a) o direito de ter acesso aos resultados desta pesquisa, quando disponíveis.

Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu(sua) filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo(a) na tomada de decisão livre e esclarecida.

Estão assegurados a você e ao seu(sua) filho(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, se houver. Asseguramos também a você e ao seu(sua) filho(a) o direito de assistência integral gratuita devidos a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação neste estudo, pelo tempo que for necessário. Todos os seguros e assistências serão garantidos e custeados pelo pesquisador responsável.

Reforçando, garantimos ao você a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho e dos dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Caso ainda haja dúvidas, você pode entrar com contato com o pesquisador responsável, Lucas Fernandes Pinheiro, a qualquer tempo para informação adicional pelos contatos

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O

Rubricas _____	(Responsável)	Página 3 de 4
		(Pesquisador)

significativa para os estudos na área de ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas em Manaus.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: Investigar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública bilingue de Manaus, com ênfase na análise do papel do livro didático à luz da interculturalidade crítica.

No que diz respeito aos objetivos específicos, pretendo também com este estudo:

- Descrever e analisar as características da série didática *English From Zero* à luz da interculturalidade crítica no contexto dos alunos e professores do Projeto *English Development Course*.
- Analisar as percepções de alunos e professores sobre a série didática *English From Zero* e o conhecimento intercultural no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.
- Depreender e analisar as contribuições da série didática *English From Zero* para o ensino-aprendizagem no contexto bilingue da escola e a formação de professores

Caso decida dar o seu consentimento, seu(sua) filho(a) passará pelos seguintes procedimentos: 1. Responder a um questionário investigativo de pesquisa com questões abertas e fechadas; 2. Responder a perguntas abertas em uma entrevista oral semiestruturada por roteiro sobre a série didática *English From Zero*, utilizada no Projeto English Development Course.

É importante você saber que esses instrumentos foram escolhidos pois permitem integrar a visão de mundo do participante no desenvolvimento deste trabalho, como se espera de pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA), âmbito no qual esta pesquisa está inserida.

Como em toda pesquisa com seres humanos, os possíveis danos decorrentes da participação do seu(sua) filho(a) estão relacionados ao momento da geração de dados, isso porque a situação pode lhe causar insegurança, desconforto ou estresse ao responder as perguntas do questionário e da entrevista. Nesse caso, reforço meu compromisso em garantir que cuidados serão tomados para evitar que tais fatores ocorram, prioritariamente que seu(sua) filho(a) se sinta o mais confortável possível quando for submetido aos procedimentos da pesquisa, garantindo também que ele(a) não sofra prejuízos como ser incomodado no horário das aulas do seu cronograma escolar, ou ainda qualquer prejuízo financeiro.

A participação do seu(sua) filho(a) não terá ônus ou ganho financeiro, mas será de extrema importância para a realização dessa pesquisa e poderá, por meio de discussões e reflexões críticas sobre o uso do livro didático, trazer benefícios (a longo prazo) para o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas na área do ensino e formação de professores de línguas, contribuindo para as práticas cotidianas no ensino-aprendizagem de línguas, especialmente em contexto de escola pública.

A participação do seu(sua) filho(a) implica somente na colaboração ao responder as perguntas do questionário e da entrevista, O QUE NÃO IMPLICARÁ GASTO FINANCEIRO ALGUM. Nenhum gasto será de sua responsabilidade ou da responsabilidade do seu(sua) filho(a). Todos os instrumentos necessários para a geração de dados como o deslocamento do pesquisador até a escola, folhas de impressão para os

Rubricas \_\_\_\_\_ (Responsável)

Página 2 de 4

\_\_\_\_\_ (Pesquisador)

CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLÉ) será elaborado em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término por você, ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para melhores esclarecimentos. Para que a pesquisa consiga ter prosseguimento, pedimos sua autorização.

#### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, residente na Rua \_\_\_\_\_, Número \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, cidade de Manaus, Amazonas, declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro ainda que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para as minhas dúvidas. Confirme que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e comprehendo que posso retirar meu consentimento em qualquer momento, sem penalidades.

Declaro que concordo com a participação do meu(minha) filho(a) nesta pesquisa e ( ) autorizo a gravação da sua voz ( ) NÃO autorizo a gravação da sua voz no momento da entrevista.

Manaus (AM), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

#### Assinatura do Responsável

Eu, Lucas Fernandes Pinheiro, declaro que obteve de forma apropriada e voluntária o consentimento deste responsável de participante de pesquisa.

Manaus (AM), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

#### Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas \_\_\_\_\_ (Responsável)

Página 4 de 4

\_\_\_\_\_ (Pesquisador)

## ANEXO A

### PROJETO ENGLISH DEVELOPMENT COURSE



#### Projeto EDC - English Development Course

Débora Kelly de Almeida Bragança<sup>1</sup>  
 Italo José Oliveira Andrade<sup>2</sup>  
 OMilla Menezes Monte<sup>3</sup>  
 Omar dos Anjos Silva<sup>4</sup>  
 Wesley Bruno Araujo Delgado<sup>5</sup>

**MODALIDADE:** Projeto Piloto (2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série do E.M/ N.E.M)

#### INTRODUÇÃO

Este projeto nasce da necessidade de uma prática voltada para o ensino da língua inglesa, dentro do CETI Bilingue Gilberto Mestrinho, a partir da distribuição dos estudantes por níveis, de acordo com o QECR - Quadro Europeu Comum de Referência.

Há muitos desafios no que tange ao ensino da Língua Inglesa no contexto da educação pública. Atualmente, o ensino de inglês nas escolas públicas do Amazonas é dado de acordo com a série do aluno e não de sua proficiência, o que gera algumas dificuldades em relação ao aprendizado. São várias situações que atravessam uma sala de aula como, em sua maioria, mais de 40 alunos.

Dentre elas podemos citar: i. alunos que estudaram em escolas públicas ou particulares e já tem uma pequena base da língua inglesa em contraste com o aluno que nunca estudou inglês durante toda sua vida; ii. alunos estrangeiros que estão aprendendo português e inglês, e, iii. alunos que vêm transferidos de escolas onde não havia aula de língua inglesa, o que o coloca em prejuízo de conhecimento léxico

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Amazonas. Especialista em Tecnologias Educacionais, atua no CETI Bilingue Gilberto Mestrinho desde 2011.

<sup>2</sup> Graduação em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas. Especialização em Docência da Língua Inglesa na Escola.

<sup>3</sup> Graduação em Letras Língua e Literatura Inglesa pelo UFAM - Universidade Federal do Amazonas.

<sup>4</sup> Graduado em Letras Língua Inglesa pela Universidade do Norte - UNINORTE. Pós graduado em Gestão Escolar pela Faculdade Arthur Thomas. Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas pela UEA - Universidade Estadual do Estado do Amazonas.

<sup>5</sup> Graduado em Letras - Literatura e Língua Inglesa - UFAM - Universidade Federal do Amazonas.

#### JUSTIFICATIVA:

O ensino de inglês por níveis tem como objetivo principal facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes, permitindo que eles progredam gradualmente do nível básico ao avançado. Em uma definição bem simples, os níveis são índices úteis para fins de avaliação, ou seja, servem como meios para medir os níveis curriculares e objetivos, bem como a capacidade do estudante de entender, responder ou formar sentenças emitindo sua opinião de forma satisfatória e confiante (BROWN E LEE, 2015).

Segundo Ferreira (2020), os estudantes, quando estão inseridos em seu nível adequado de proficiência, obtém um progresso significativo na aquisição de habilidades linguísticas quando comparados aos alunos que estudam dentro de um ensino seriado, como ocorre nas escolas públicas do Amazonas.

Ainda segundo a autora, não há legislação que ampare esse tipo de ensino nas escolas públicas, que é nomeado como Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN), somente no SCMB - Sistema de Colégios Militares do Brasil. Diante do exposto, o que referencia essa padronização e qualificação do ensino de língua estrangeira é o QECR - Quadro Europeu Comum de Referência.

O QECR é um quadro que descreve o que os alunos precisam saber em cada nível de proficiência em inglês, desde o nível A1 (iniciante) até o nível C2 (proficiente). Ele fornece uma estrutura clara para o ensino de inglês por níveis e ajuda os professores a avaliar o nível de proficiência de seus alunos a nível global.

A utilização do QECR e o ensino por níveis é justificado por algumas razões. A primeira é que existem diferentes níveis de proficiência em inglês e é importante que os estudantes estejam cientes do seu nível atual e possam trabalhar para alcançar o próximo nível. Os níveis básico, intermediário e avançado fornecem uma estrutura clara para tanto.

Outra justificativa é que o aprendizado de inglês é um processo gradual e os estudantes precisam desenvolver suas habilidades em uma ordem lógica. Começando com o nível básico, eles podem adquirir as habilidades fundamentais de leitura, escrita, audição e fala em inglês, antes de passar para o nível intermediário, onde começam a consolidar suas habilidades e a se concentrar em áreas mais complexas. Finalmente, no nível avançado, os estudantes podem aprimorar sua capacidade de comunicação e fluência em inglês.

em relação aos demais alunos da mesma série que tiveram o ensino da língua em todas as séries, mesmo com todas as dificuldades e percalços no caminho.

Portanto, com o objetivo de diminuir essas discrepâncias no aprendizado, notou-se a necessidade de tentar trabalhar a língua inglesa por níveis de ensino. No primeiro momento, os alunos foram submetidos a testes de nivelamento abordando as 4 habilidades para definir em que nível iniciarão no curso. Na sequência, divididos por nível em salas, onde, uma vez por semana, durante duas horas, estudarão com foco no desenvolvimento de suas habilidades na língua alvo. As aulas serão ministradas pelos próprios professores da escola, utilizando material didático a ser definido.

Pretende-se, com este projeto, reduzir as desigualdades de conhecimentos entre os alunos da mesma série, promover um aprendizado mais direcionado com a necessidade de cada estudante, potencializar as habilidades dos estudantes no que tange ao aprendizado de Língua Inglesa. Por fim, propiciar aos discentes a oportunidade de certificação de proficiência com instituição fidedigna ainda a definir, visando a inserção deste aluno no mercado de trabalho.

#### OBJETIVO GERAL

Desenvolver as habilidades de língua inglesa através de aulas direcionadas a estudantes que podem ser de séries diferentes (2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série), mas no mesmo nível de proficiência, por meio de aulas diferenciadas utilizando material que é utilizado em cursos livres.

#### OBJETIVO ESPECÍFICO:

1. Promover o desenvolvimento das quatro habilidades da Língua Inglesa (*Reading, Speaking, Writing and Listening*);
2. Oportunizar um ensino diferenciado a partir de nível de proficiência;
3. Propiciar aulas diferenciadas utilizando de material proposto em cursos livres.

Vale ressaltar ainda que os exames de proficiência em inglês geralmente são organizados em diferentes níveis, como A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Ao dividir o ensino de inglês por níveis, os estudantes podem se preparar gradualmente para esses exames e estarão melhor equipados para serem aprovados.

E ainda, ao dividir o ensino de inglês por níveis, os professores podem adaptar seu ensino às necessidades individuais de cada aluno. Isso significa que os alunos recebem o suporte necessário para alcançar seus objetivos de aprendizagem, seja melhorar sua gramática, ampliar seu vocabulário ou desenvolver suas habilidades de conversação, o que implicará em benefícios para além da Língua Inglesa, conforme defendem Schlatter e Garcez (2012, p. 60):

Ao experimentar os recursos disponíveis na língua adicional em novos espaços de aprendizagens, amplia-se imediatamente sua capacidade de ação nos demais componentes curriculares, com retorno também em termos de participação na comunidade escolar, nas comunidades locais e além delas.

Então, justifica-se a utilização do QECR

Na qualificação do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) em todo o mundo, especialmente de Língua Inglesa. Igualmente, o QECR pode ser de grande utilidade na tentativa de reduzir ou eliminar algumas das dificuldades apresentadas por alunos [...] uma vez que o aluno seria inserido em um contexto de língua estrangeira no qual teria os pré-requisitos, habilidades e competências esperados para o nível cursado, além de estar cercado por pares na mesma condição de nivelamento (Ferreira, 2020, p. 6)

Em suma, o ensino de inglês por níveis é justificado porque fornece uma estrutura clara para a aprendizagem dos estudantes, permite que eles progredam gradualmente e preparam-los para exames de proficiência em inglês, além de permitir que os professores atendam às necessidades individuais de cada aluno.

E, por fim, considerando a realidade do CETI Gilberto Mestrinho atender a uma proposta de educação bilíngue, onde se tem disciplinas que fazem parte das UCAs - Unidades Curriculares de Aprofundamento, como Matemática e Ciências da Natureza em Língua Inglesa, notou-se a extrema dificuldade de se trabalhar tais conteúdos dentro da proposta bilíngue devido ao desnívelamento dos alunos e ao obstáculo encontrado por eles no acompanhamento das disciplinas.

#### METODOLOGIA

Ao aprender inglês, é importante seguir uma abordagem metodológica adequada para garantir um progresso consistente e eficaz. O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEGR) é um sistema amplamente utilizado para descrever o domínio de habilidades linguísticas em diferentes níveis, desde o básico até o avançado. Essa estrutura oferece uma diretriz útil para projetos educacionais de inglês por níveis.

Em um projeto educacional baseado no QEGR, os alunos são agrupados de acordo com seu nível de proficiência em inglês. Isso permite que os professores se adaptem às atividades de ensino e aprendizagem às necessidades específicas de cada grupo, garantindo um progresso mais sólido e contínuo.

No nível básico, os estudantes estão começando a se familiarizar com o idioma. A ênfase é dada ao desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva e oral, bem como à construção de vocabulário básico e estruturas gramaticais simples. As atividades são projetadas para serem interativas e envolventes, incorporando jogos, músicas e atividades de grupo para promover a participação ativa dos alunos.

À medida que os alunos avançam para o nível intermediário, eles são introduzidos em habilidades de leitura e escrita, além de expandir seu vocabulário e conhecimento gramatical. Os projetos educacionais nesse nível são projetados para incentivar a expressão oral e escrita, através de debates, discussões de texto e redações. Também é importante promover a compreensão cultural, explorando temas relacionados à cultura dos países de língua inglesa.

No nível avançado, os estudantes aprimoram suas habilidades linguísticas para um nível mais próximo da fluência. Nessa etapa, é essencial focar em atividades que estimulem a produção oral e escrita complexa, como debates, apresentações e projetos de pesquisa. Além disso, é importante incentivar a autonomia do aluno, fornecendo materiais autênticos, como artigos de jornais, podcasts e vídeos, para que eles possam aprimorar suas habilidades de compreensão e expressão.

Em todos os níveis, é crucial criar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde os alunos se sintam encorajados a se comunicar em inglês sem medo de cometer erros. Por isso, os projetos educacionais devem fornecer feedback regular aos alunos, ajudando-os a identificar áreas de melhoria e oferecendo suporte para seu desenvolvimento contínuo.

Após reunião com a gestora à época, foi definido que diante da carga horária de uma escola de tempo integral haveria a possibilidade de todas as turmas estarem disponíveis durante o mesmo horário apenas um dia na semana durante duas horas. Sendo assim o horário escolar foi alterado para que houvesse a possibilidade do projeto ser implementado, respeitando a carga horária dos professores e alunos envolvidos no projeto.

É importante ressaltar que esse tipo de ajuste só consegue ser feito em uma escola de tempo integral com o projeto bilíngue, pois o número de professores na instituição, após ajustes, conseguiu suprir a necessidade da composição do quadro do projeto e há, ainda, infraestrutura e materiais para tal.

## 2. COMEÇANDO OS TRABALHOS: NIVELAMENTO

A partir do momento que foi vislumbrado que haveria possibilidade do projeto começar, os professores se mobilizaram para elaborar um teste de nivelamento onde as quatro habilidades da língua inglesa fossem avaliadas. Esse teste foi feito em duas etapas: A primeira foi através do Google formulários onde as habilidades de leitura, escrita e compreensão auditiva foram avaliadas.

No segundo momento foi realizada uma avaliação oral individual feita com todos os alunos do ensino médio do Ceti Gilberto Mestrinho. Entretanto, infelizmente, a primeira série do novo ensino médio não pôde participar deste projeto piloto por conflito de horários e falta de recursos humanos. O grande número de alunos por sala, mais uma vez, dificultou a adoção e implementação de medidas pedagógicas que abrangessem todos de forma mais igualitária.

Após três dias de intensas avaliações, finalmente foi possível tabular os níveis de proficiência dos alunos do ensino médio, conseguindo classificá-los e distribuí-los em turmas de acordo com os resultados obtidos nos testes. É válido ressaltar que as avaliações foram realizadas respeitando o QEGR visando alocar os alunos de acordo com seu nível de proficiência atual em Língua Inglesa.

## 3. MÃOS A OBRA: PONDO EM PRÁTICA

Então consideramos a metodologia de ensino de inglês por níveis, baseada no QEGR, uma abordagem eficaz deste projeto educacional, pois oferece uma estrutura clara para avaliar o progresso dos alunos e adaptar as atividades de acordo com suas necessidades.

### 1. MARCO ZERO: AJUSTE DE CARGA HORÁRIA

O pontapé inicial deste projeto foi dado na Jornada Pedagógica-2023, ao se iniciar o ano letivo, onde os professores do núcleo bilíngue planejavam as atividades a serem realizadas no referido ano e discutiam erros e acertos do ano anterior buscando soluções para os desafios encontrados pelo caminho.

O maior desafio encontrado foi a dificuldade em se trabalhar a Língua Inglesa em uma sala de aula onde havia alunos com diferentes níveis de conhecimento e fluência no idioma.

Com esse desnível havia prejuízo na aprendizagem tanto dos alunos em um nível menor quanto dos alunos em um nível maior. Os alunos de um nível menor de proficiência acabavam não conseguindo acompanhar toda a aula por falta de vocabulário ou de conhecimento em estruturas gramaticais, enquanto os alunos de um nível maior de proficiência se sentiam desmotivados pois o ensino não era dado de uma forma que os estimulem e/ou os desafiem.

Por várias vezes os professores se sentiam perdidos pois sentiam que não conseguiam avançar no conteúdo pois enquanto os alunos de menor nível não conseguiam progredir, os de maior nível ficavam dispersos e não colaboravam nas aulas propostas. Em adição, a escolha e adoção de materiais didáticos era difícil pois nem sempre era possível encontrar referenciais que pudesssem abranger todos os alunos em sala.

Diante deste cenário os professores presentes na reunião concluíram que o ideal para o momento seria a separação de alunos por níveis e não sendo distribuídos por série, como acontece atualmente. Todavia, para tal, os professores precisam que durante determinado horário todas as turmas estejam disponíveis para participar do projeto de um curso direcionado de língua inglesa, sem causar prejuízo para as demais disciplinas.

### 3.1 DO INÍCIO

Este projeto tem previsão para início no mês de junho de 2023, após o estabelecimento de parceria com a Universidade Federal do Amazonas, que ofereceu o material a ser utilizado, o suporte pedagógico para os docentes, bem como certificação de proficiência para os discentes ao final do curso, visando avaliar o desempenho e evolução dos mesmos.

### 3.2 DO MATERIAL

O material didático que será utilizado para desenvolver o projeto EDC no CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho denominado English From Zero, Book 1, Book 2 e Book 3, faz parte do projeto da Universidade Federal do Amazonas onde já é desenvolvido por graduandos da Língua Inglesa e é oferecido pela EDUA - Editora da Universidade Federal do Amazonas com a anuência da organizadora Tatiana Belmonte dos Santos Rodrigues e Edith Santos Corrêa. Todo o material será reproduzido e distribuído aos alunos de acordo com o nivelamento classificatório para os alunos do 2º e 3º anos da escola. Esse material ainda está em negociação com a Seduc AM para reprodução e distribuição aos alunos de maneira gratuita.

### 3.3 DA IMPLEMENTAÇÃO

De acordo com o que foi estabelecido durante as reuniões para o desenvolvimento do projeto EDC e após o nivelamento das turmas, ficou estabelecido que todas as quintas feiras nos 3º e 4º no período da manhã, os alunos irão se dirigir às salas nos quais foram divididos conforme a pontuação alcançadas nas avaliações: orais, leitura e interpretação de textos, regras gramaticais e áudios. As salas serão preparadas com os equipamentos necessários para o bom desenvolvimento das aulas, bem como os professores correspondentes aos níveis. No dia 12 de maio de 2023 foram reunidos os professores de Língua Inglesa que participam do EDC via google meet com as professoras Drª Tatiana Belmonte e Edith Corrêa para receberem a formação para ministrar o curso de acordo com as diretrizes estabelecidas para aplicabilidade para o ensino de Língua Inglesa.

### 3.4 DA AVALIAÇÃO

As avaliações deverão ser realizadas neste primeiro ano em duas etapas, sendo avaliações orais, escritas e de participação durante o curso, somando duas médias aritméticas, com média mínima de 7 (sete) pontos. Ao final, uma relação com as notas será enviada para as organizadoras do projeto na UFAM para emissão dos certificados de conclusão de etapas para os 2ºs anos e conclusão do curso para os alunos finalistas do 3º ano do ensino médio. Os 10 (dez) melhores alunos receberão gratuitamente um curso de Língua Inglesa oferecido pelo Centro de Estudos de Línguas CEL - UFAM que será aplicado nas dependências da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

#### **CONCLUSÃO**

Diante do exposto, considera-se que o ensino de língua inglesa feito de forma seriada não tem sido satisfatória para alcançar os resultados vislumbrados durante o ano escolar de 2022 e anos anteriores.

Com isso, o corpo docente acredita que uma forma de alcançar resultados satisfatórios no ensino bilíngue do CETI Gilberto Mestrinho será a complementação das atividades da carga horária de língua inglesa sendo executadas em forma de um curso desenvolvido para ser trabalhado a partir dos níveis de proficiência dos alunos, com o intuito de desenvolver as habilidades da referida língua e propiciar um acompanhamento mais particular das necessidades de cada estudante.

Com essas ações, o CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho busca encontrar melhores resultados de aprendizagem e níveis de proficiência em Língua Inglesa, além de fornecer referencial que possa contribuir com outras instituições de ensino públicas bilíngues no país.

#### **REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO**

Brown, H. Douglas, and Heekyeong Lee. **TEACHING by PRINCIPLES - AN INTERACTIVE APPROACH TO LANGUAGE PEDAGOGY**. Fourth Edition ed., Pearson Education, Inc., 2015.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação**. Translated by Maria Joana Pimentel do Rosário and Nuno Verdial Soares, Porto Portugal: Edições Asa, 2001.

Ferreira, Aline Medeiros Spinola. **Validação do Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN) no sistema Colégio Militar do Brasil**. 2020. [https://bdex.eb.mil.br/spui/bitstream/123456789/7917/1/CAM\\_QCO\\_2020\\_Cap%20Aline%20Medeiros.pdf](https://bdex.eb.mil.br/spui/bitstream/123456789/7917/1/CAM_QCO_2020_Cap%20Aline%20Medeiros.pdf). Accessed 19 04 2023.

SCHLATTER, Margarete; DE MORAES GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

## ANEXO B

## TERMO DE ANUÊNCIA DA SEDUC-AM



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR

SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA

## TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do Projeto intitulado: “**O livro didático de LE para manauaras: uma análise sobre a série didática English From Zero e o conhecimento “glocal” em articulação no mundo globalizado**”, tendo como responsável o pesquisador e discente **LUCAS FERNANDES PINHEIRO**, aluno e pesquisador de campo da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, do curso de Pós-Graduação em Letras, **tendo anuênci**a desta Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica para aplicar os instrumentos de coleta em:

1. CETi Gilberto Mestrinho – Manaus/Am.

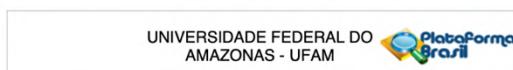
Documento C51C3E50 9971.GBBE assinado por: GEORGETE BORGES MONTEIRO:418\*\*\*\*\* em 05/04/2024 às 21:33 utilizando assinatura por login/senha.  
 Documento C51C4E50 9971.CBBE assinado por: ARIADENE SANTOS SOUSA:748\*\*\*\*\* em 25/03/2024 às 22:53 utilizando assinatura por login/senha.  
 Documento C51C3E50 9971.CBBE assinado por: CARLA CLAUDIA PACHECO REIS LIMA:610\*\*\*\*\* em 25/03/2024 às 10:18 utilizando assinatura por login/senha.

Manaus, 25 de março de 2024.

(documento assinado digitalmente)  
**Georgete Borges Monteiro**  
 Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica  
 Decreto de 22.01.2024  
 GAES/DEGES/SEAP/SEDUC

## ANEXO C

### PARECER CONSUBSTACIADO DE APROVACAO DO CEP



#### PARECER CONSUBSTACIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O LIVRO DIDÁTICO DE LE PARA MANAUARAS: UMA ANÁLISE SOBRE A SÉRIE DIDÁTICA "ENGLISH FROM ZERO" E O CONHECIMENTO "GLOCAL" EM ARTICULAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO

**Pesquisador:** LUCAS FERNANDES PINHEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 82965324.3.0000.5020

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Letras & PPGL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.187.815

**Apresentação do Projeto:**

Resumo:

Esta pesquisa analisa as contribuições da Série Didática English From Zero para o ensino-aprendizagem de língua Inglesa no projeto English Development Course em uma escola pública bilingue de contexto amazônico, CETI Escola Estadual Gilberto Mestrinho. Trata-se, de uma análise da relação do conhecimento local globalizado, "glocal", com o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes do projeto à luz da abordagem situada. Com os objetivos específicos, busca-se investigar de que forma a série didática English From Zero corresponde às necessidades dos participantes do projeto enquanto estudantes em contexto amazônico, depreender e analisar a relação do conhecimento global localizado apresentado no material com o desenvolvimento da competência comunicativa desses estudantes e compreender como o material adotado auxilia professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nesse contexto. Para tanto, este estudo propõe uma pesquisa de paradigma qualitativo (Gil, 2002), valendo-se de um estudo de caso (Yin, 2001; Sátiro & D'Albuquerque, 2020) para compreender os fenômenos sociais que circundam este caso internamente. A pesquisa está situada na Linguística Aplicada - LA, na área de ensino e aprendizagem e formação de professores de línguas e se justifica pela



Continuação do Parecer: 7.187.815

importância da inclusão de culturas, identidades e realidades que retratam a diversidade local no processo de formação de professores e estudantes de Língua Inglesa (LI). Este estudo buscou sustentação teórica para os aspectos contextuais identificados na série didática, permitindo uma compreensão dos aspectos estudados. Posto isso, os dados serão interpretados com base em Vygotsky (1998); Freire (2005) para compreendermos o ensino ou ensino de línguas a partir da abordagem situada, e especificamente no ensino-aprendizagem de línguas em Almeida Filho (2007), Celani (2016), Fontana (2015), Freire (2005), Leffa (2006, 2008), Rajagopalan (2015; 2018) Siqueira (2010; 2012; 2015), possibilitando uma análise fundamentada nesse contexto.

Hipótese:

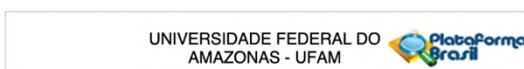
Considerando que a produção dos LDs em sua maioria se concentra em um público-alvo idealizado e não direcionado, presume-se que quando os autores não estão familiarizados com o público-alvo de seu livro, as chances de que as situações propostas estejam desconectadas do contexto social vivenciado pelos estudantes aumentam significativamente. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que ensinar uma língua estrangeira vai além do simples conteúdo linguístico, pois implica transmitir sua realidade, incluindo os aspectos sociais e políticos influenciados pela cultura em que está inserida (LEFFA, 2006; BROWN, 2007; SIQUEIRA, 2012). Nesta linha de pensamento, Brown (2007, p. 193, minha tradução) salienta que "aprender uma segunda língua significa aprender uma segunda cultura, e por esta razão é relevante compreender o processo de aprendizagem de cultura.". Porém, sabe-se que à medida que a globalização intensificou o fluxo migratório e a crise, de culturas e conhecimentos, isso ocorreu de maneira desigual. Celani (2016, p. 547), ao abordar os efeitos da globalização no ensino de línguas, alerta para o projeto modernista, que incentivou a busca pela homogeneização liderada por nações dominantes, resultando no silenciamento significativo de culturas e contextos locais. O silenciamento se perpetua até os dias atuais, visto que aprender a Língua Inglesa como língua global implica em uma reinvenção de si mesmo como parte de um esforço para se tornar cidadão do mundo (Rajagopalan, 2018), e que muitas vezes implica em desvincular-se da própria cultura para abraçar outra. No entanto, é crucial que essa busca por uma segunda identidade não resulte no silenciamento da primeira, ou seja, da identidade que caracteriza o estudante como indivíduo de uma cultura específica.

Endereço:	Rua Teresina, 4950
Bairro:	Adriâniapolis
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone:	(92)3305-1181
CEP:	69.057-070
E-mail:	cep.ufam@gmail.com

Página 01 de 10

Endereço:	Rua Teresina, 4950
Bairro:	Adriâniapolis
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone:	(92)3305-1181
CEP:	69.057-070
E-mail:	cep.ufam@gmail.com

Página 02 de 10



Continuação do Parecer: 7.187.815

Nesse contexto, o presente estudo adota uma abordagem alinhada com a base teórica apresentada. A SD English From Zero é apresentada como um meio de representar e valorizar a cultura local, proporcionando uma ponte para o acesso ao contexto global. Ela propõe o uso da língua a partir das experiências e do conhecimento de mundo dos alunos, estabelecendo assim uma troca de valores culturais justa e bidirecional. Diante da importância atribuída a esses princípios, surge a necessidade de analisar a SD English From Zero e a relação do conhecimento local-global para a construção da competência comunicativa dos integrantes do projeto EDC enquanto estudantes em Manaus. Essa análise busca compreender de que forma a SD pode promover uma conexão mais próxima entre professores, alunos e as situações de ensino e aprendizagem quando o material didático está enraizado no contexto local dos alunos, conceito denominado "glocalização", que pode permitir uma transição fluida entre o contexto local e o global (FREIRE, 2005).

A pesquisa que será conduzida a partir dos seguintes questionamentos: 1) De que forma a SD English From Zero corresponde às necessidades de estudantes do projeto EDC enquanto estudantes em Manaus? 2) Qual a relação do conhecimento global localizado com a construção da competência comunicativa desses estudantes? 3) Como essa SD auxilia professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?

Com base nessas reflexões, propõe-se examinar o conteúdo da SD em relação aos aspectos culturais, visando compreender como ela contextualiza sistematicamente o ensino da língua, alinhando-se à base teórica deste estudo. Além disso, diante da constatação da produção insuficiente de materiais didáticos que promovam um ensino da Língua Inglesa para o nosso contexto, essa pesquisa surge para contribuir com o desenvolvimento da área de produção de livros didáticos e ensino de línguas contextualizado, proporcionando a visibilidade necessária. Ademais, ressalta-se o compromisso de retribuir à sociedade, especialmente a nossa região norte, a possibilidade de um trabalho relevante.

Metodologia Proposta:

Para conduzir os procedimentos metodológicos, este estudo propõe uma pesquisa de paradigma qualitativo (Gil, 2002), valendo-se de um estudo de caso (Yin, 2001; Sátiro & D'Albuquerque, 2020), partindo da premissa de que a análise dos dados permitirá uma interpretação subjetiva. Segundo os princípios da pesquisa, entendida por Gil (2002) como um processo racional e sistemático destinado a oferecer soluções para os problemas

Endereço:	Rua Teresina, 4950
Bairro:	Adriâniapolis
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone:	(92)3305-1181
CEP:	69.057-070
E-mail:	cep.ufam@gmail.com

Página 03 de 10

Endereço:	Rua Teresina, 4950
Bairro:	Adriâniapolis
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone:	(92)3305-1181
CEP:	69.057-070
E-mail:	cep.ufam@gmail.com

Página 04 de 10

Continuação do Parecer: 7.187.815

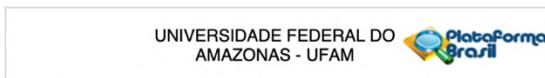
postos, este estudo será conduzido em duas etapas distintas, conforme será explicado a seguir. Na primeira etapa, será realizada uma revisão bibliográfica, a fim de buscar sustentação teórica no que concerne a análise da série didática English From Zero e a relação do conhecimento global localizado com a construção da competência comunicativa de estudantes do projeto EDC do CETI Escola Estadual Gilberto Mestrinho; Para tanto, valer-se-á à leitura e ao fichamento de obras de autores sob a perspectiva sociocultural (Freire, 2005; Vygotsky, 1998) e autores renomados da Linguística Aplicada (LA) e ao ensino e aprendizagem de línguas como Almeida Filho (2007), Brown (1994), Cunningham (1995), Harmer (2007), Leffa (2006, 2008), Lima (2011), Moita Lopes (2013), Rajagopalan (2015; 2018), Siqueira (2010; 2012; 2015), Ur (2006). Já na segunda etapa, a da coleta e análise de dados, um estudo de caso será necessário para compreender os fenômenos sociais que circundam este caso internamente, no caso a escola EEGM e o projeto EDC, preservando as características holísticas, investigando processos e distinguindo-os de uma variedade de fatores e processos secundários (SÁTIRO & DALBUQUERQUE, 2020). É comum que eventos dessa natureza exijam uma investigação abrangente, que inclua a análise de fontes de informação, tais como documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2001). Dessa forma, o intuito é aplicar um questionário, sob autorização da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC), com perguntas abertas e fechadas para entrevistar participantes do projeto. Esse instrumento foi escolhido por ser um dos que permitem incorporar as experiências dos participantes, como se espera de pesquisas na LA, de acordo com Moita Lopes (2013, p. 16-17). Isto implica dizer que o pesquisador e participantes da pesquisa se tornam inseparáveis do conhecimento que produzem sobre o objeto de estudo, assim como as convicções que carregam consigo. Posto isso, a pesquisa tem o compromisso de destacar as perspectivas de professores e estudantes do projeto EDC, considerando a posição deles e os papéis que desempenham.

Metodologia de Análise de Dados:

Para interpretar os dados obtidos na segunda fase, a pesquisa recorrerá à abordagem qualitativa com análise de conteúdo sistemática, na perspectiva de Bardin (2011), pela qual os dados serão analisados em três etapas subsequentes: organização e preparação do material; exploração do material e categorização dos registros; tratamento dos resultados obtidos e

Endereço:	Rua Teresina, 4950
Bairro:	Adriâniapolis
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone:	(92)3305-1181
CEP:	69.057-070
E-mail:	cep.ufam@gmail.com

Página 04 de 10



Continuação do Parecer: 7.187.815

interpretação por meio da inferência.

**Critério de Inclusão:**

A inclusão dos alunos participantes foi pautada nos seguintes critérios: ser estudante do projeto English Development Course; estar matriculado no 2 ou 3 ano do Ensino Médio, ser estudante no contexto local da pesquisa. Os critérios para a inclusão dos professores participantes nessa pesquisa foram estabelecidos da seguinte maneira: ter sido aprovado em concurso público para atuar em contexto de escola pública bilingue no Amazonas; ser professor mediador do projeto English Development Course;

**Critério de Exclusão:**

Os critérios de exclusão para estudantes participantes são: não estar matriculado no projeto English Development Course; ser estudante do 1 ano do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental; não estar matriculado no CETI Gilberto Mestrinho, ou seja, no contexto local da pesquisa. Os critérios para exclusão de professores participantes são: não ter sido aprovado em concurso público para atuar em contexto de escola pública bilingue no Amazonas; não ter atuado como professor mediador do projeto English Development Course.

Tamanho da Amostra no Brasil: 10 participantes;

O Cronograma de Execução está detalhado e prevê a etapa de Aplicação do questionário de pesquisa e entrevista com estudantes do Projeto English Development Course entre 16/12/2024 e 20/12/2024;

O Orçamento Financeiro não está detalhado e prevê um custo de R\$ 20,00 e é indicado Financiamento Próprio.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 05 de 10



Continuação do Parecer: 7.187.815

Analizar as contribuições da Série Didática English From Zero para o ensino-aprendizagem de língua Inglesa no projeto English Development Course em uma escola pública bilingue de contexto amazônico, CETI Escola Estadual Gilberto Mestrinho.

**Objetivo Secundário:**

Investigar de que forma a série didática English From Zero corresponde às necessidades dos participantes do projeto enquanto estudantes em contexto amazônico. Depreender e analisar a relação do conhecimento global localizado apresentado no material com o desenvolvimento da competência comunicativa desses estudantes. Compreender como o material adotado auxilia professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nesse contexto.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com o pesquisador responsável:

**Riscos:**

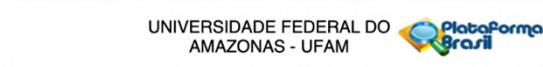
As limitações previstas estão relacionadas ao momento da coleta de dados com professores e estudantes vinculados ao projeto EDC. Isso porque os participantes podem apresentar insegurança, constrangimento, desconforto ao responder às perguntas, o que poderia enviesar os dados, e cuidados serão tomados para evitar que os participantes se sintam assim.

**Benefícios:**

A participação dos sujeitos da pesquisa, caso aprovado por este comitê, pode trazer respostas valiosas e reflexões para estudos e pesquisas acadêmicas na área de ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas, contribuindo para aprimorar a prática de professores que

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 06 de 10



Continuação do Parecer: 7.187.815

assim poderão apresentar aos estudantes propostas contextualizadas de ensino que versem sobre a realidade local dos aprendizes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de protocolo de 3 versão do projeto "O LIVRO DIDÁTICO DE LE PARA MANAUARAS: UMA ANALISSE SOBRE A SÉRIE DIDÁTICA ENGLISH FROM ZERO E O CONHECIMENTO GLOBAL, EM ARTICULAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO", em resposta ao Parecer No 7.172.859;

**Pesquisador Responsável:**

LUCAS FERNANDES PINHEIRO

Graduado em Letras - Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (2022). Atuou como professor de Língua Inglesa da TASK WP1-INGLÊS (2021) do projeto SUPER (parceria ICOMP-FLET/UFAM), ministrando aulas para alunos matriculados nos cursos de graduação do Instituto de Computação da UFAM. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (2020-2022) com pesquisas que versam sobre o ensino e aprendizagem de línguas, as habilidades linguísticas, e análise de livros didáticos de língua estrangeira. Atuou como residente pedagógico CAPES (2020-2022), vinculado ao projeto UFAM - Língua Inglesa - 13092, e como professor estagiário do Projeto de extensão Centro de Estudos de Línguas - CEL (2019) da Faculdade de Letras - FLET/UFAM. Atuou também como monitor acadêmico no curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa (2021) (Fonte: Plataforma Lattes);

Equipe de pesquisa. Estão indicados no PB:

LUANA FERREIRA RODRIGUES

Professora no curso de Letras- Língua e Literatura Espanhola, na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL-UFAM). Licenciada em Letras Vernáculas

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS

Página 07 de 10



Continuação do Parecer: 7.187.815

com Espanhol como Língua Estrangeira Moderna e Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa sobre Formação de Professores, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas (FLET/UFAM). Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na UFAM. Membro do GT Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira da ANPOLL (Fonte: Plataforma Lattes);

**Natureza do projeto:**

Grandes Áreas do Conhecimento  
Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes;

O protocolo trata de projeto que deve atender além da Res. 466/2012-CNS a Resolução nº 510/2016 - Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA. Apresentada no arquivo Folha\_de\_rosto\_revisada.pdf, 04/10/2024 16:12:00;

TERMO DE ANUÊNCIA: ADEQUADO. Apresentado no arquivo Termo\_de>Anuencia\_sedoc.pdf, 21/10/2024 20:43:37;

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ADEQUADO. Apresentado como anexo no arquivo PROJETO\_DETALHADO.pdf, 25/07/2024 01:42:54;

TCL: ADEQUADO. Apresentado nos arquivos:  
TCL\_RESPONSAVEL\_DE\_PARTICIPANTE.pdf,  
04/10/2024 16:48:27 & TLC\_MAIOR\_DE\_IDADE.pdf, 04/10/2024 16:48:11;

TALE: ADEQUADO. Apresentado no arquivo TALE\_PARTICIPANTE\_MENOR\_DE\_IDADE.pdf, 04/10/2024 16:48:37.

**Recomendações:**

É necessário que o pesquisador responsável envie por Notificação, através da

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 08 de 10



Continuação do Parecer: 7.187.815

Plataforma Brasil, os relatórios parciais e final, conforme item XI.d. da Res 466/2012-CNS

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram encontrados óbices éticos;

E-mail: cep@ufam.edu.br

**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_BASICAS_DO_PROJETO_2386105.pdf	21/10/2024 20:48:46		Aceito
Outros	carta_resposta_ac_cep_v2.pdf	21/10/2024 20:45:37	LUCAS FERNANDES PINHEIRO	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Annuencia_seduc.pdf	21/10/2024 20:43:37	LUCAS FERNANDES PINHEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisador.pdf	04/10/2024 16:51:32	LUCAS FERNANDES PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_revisado.pdf	04/10/2024 16:48:59	LUCAS FERNANDES PINHEIRO	Aceito
TCLCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_PARTICIPANTE_MENOR_DE_IDADE.pdf	04/10/2024 16:48:37	LUCAS FERNANDES PINHEIRO	Aceito
TCLCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCE_RESPONSAVEL_DE_PARTICIPANTE.pdf	04/10/2024 16:48:27	LUCAS FERNANDES PINHEIRO	Aceito
TCLCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE_MAIOR_DE_IDADE.pdf	04/10/2024 16:48:11	LUCAS FERNANDES PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_revisada.pdf	04/10/2024 16:12:00	LUCAS FERNANDES PINHEIRO	Aceito



Continuação do Parecer: 7.187.815

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 27 de Outubro de 2024

**Assinado por:**  
Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	Município: MANAUS
UF: AM	
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	Município: MANAUS
UF: AM	
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 09 de 10