

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E TRABALHO

JONATHAN LUIZ PALAVICINI

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: AUTONOMIA E  
CRITICIDADE NO LIVRO DIDÁTICO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO

2022

JONATHAN LUIZ PALAVICINI

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: AUTONOMIA E  
CRITICIDADE NO LIVRO DIDÁTICO**

**ACTIVE METHODOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: AUTONOMY AND  
CRITICITY IN THE TEXTBOOK**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de “Mestre em Letras” – Área de concentração : Linguagem, educação e trabalho.

Orientador(a): Susiele Machry da Silva

Coorientador(a): Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert

PATO BRANCO

2022



20224.0 [Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Atribuição – Uso Não Comercial (CC BY-NC) - Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais. Porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Pato Branco



JONATHAN LUIZ PALAVICINI

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: AUTONOMIA E CRITICIDADE NO LIVRO DIDÁTICO**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 06 de Outubro de 2022

Dra. Susiele Machry Da Silva, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Camila Lawson Scheifer, Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande (Furg)

Dra. Taisa Pinetti Passoni, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 10/10/2022.

Dedico este trabalho à minha família, pelos momentos de ausência.

## AGRADECIMENTOS

Certamente estes parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas elas podem estar certas de que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Agradeço a minha orientadora Professora Dra. Susiele Machry da Silva, pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória. Estendo meus agradecimentos a minha coorientadora Professora Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert.

Aos meus colegas de jornada.

A Secretaria do Programa, pela cooperação.

Gostaria de deixar registrado também, o meu reconhecimento à minha família, pois acredito que sem o apoio deles seria muito difícil vencer esse desafio.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”*

*(Paulo Freire)*

PALAVICINI, Jonathan. **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: AUTONOMIA E CRITICIDADE NO LIVRO DIDÁTICO**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2022.

## RESUMO

As Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA) visam colocar o aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem, a partir de problemas e situações reais, posicionando o professor como orientador e facilitador. Diante disso, a proposta deste trabalho é analisar e refletir como o livro didático de língua inglesa *Way to English – for Brazilian Learners*, em uso pela rede estadual do Paraná de 2020 até 2023, oportuniza atividades com MAA, proporcionando momentos de autonomia e criticidade para o aluno. A pesquisa tem caráter bibliográfico e exploratório, levando em conta a necessidade de embasamento e identificação de situações alinhadas ao tema proposto. Para a análise, foi escolhido o livro didático *Way to English – for Brazilian Learners*, da editora Ática, 2ª edição, do 9º ano do ensino fundamental. A escolha da obra para esta faixa etária se justifica pelo entendimento de que os alunos, nesta etapa, conseguem demonstrar com mais vigor o senso crítico e posicionamento autônomo em sala de aula. Ademais, conta também o fato de constar nos materiais didáticos temáticas pertinentes que devem provocar o aluno a se manifestar, em virtude da identificação e aderência com os temas. A intenção é verificar se e como o livro didático, alinhado às atuais propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta atividades que possam desenvolver a autonomia e a criticidade do aluno por meio de MAA. Além disso, o trabalho aponta sugestões para a utilização das MAA, a partir das propostas do livro didático no ensino de língua inglesa. A pesquisa, embasada nos pressupostos teóricos da chamada condição Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003; SILVA, 2019) e no ensino crítico (FREIRE, 2021; LEFFA; IRALA, 2014; MEDEIROS, 2014; RICHARDS; RODGERS, 1986), é legitimada pela constatação da importância de uma participação maior do aluno na construção de seu próprio conhecimento, que com metodologias impulsionadoras, tem oportunidades de expor seu ponto de vista mais ativamente perante o conteúdo apresentado, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para sua transição para o ensino médio e, futuramente, para o mercado de trabalho. Ao investigar, no livro didático, temáticas e possibilidades para o professor propor em sala, discute-se de que forma estas propostas poderiam incentivar o aluno na construção de mais criticidade, com o auxílio de metodologias ativas. Nesse sentido, pelos resultados obtidos a partir da análise empreendida é possível concluir que o livro em questão contempla propostas que incitam a participação do aluno para a construção conjunta de conhecimentos, além de atividades que consentem com ações que colocam o aluno no centro do processo de seu próprio aprendizado, proporcionando uma participação autônoma e crítica.

**Palavras-chave:** Metodologias de Aprendizagem Ativa. Livro Didático. Criticidade. Autonomia. Língua Inglesa.

PALAVICINI, Jonathan. **ACTIVE METHODOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: AUTONOMY AND CRITICITY IN THE TEXTBOOK**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2022.

### **ABSTRACT**

The Active Learning Methodologies (ALM) aim to place the learner at the center of the teaching-learning process based on actual problems and situations, positioning the teacher as an advisor and facilitator. Therefore, this work aims to analyze and reflect on how the English textbook *Way to English – for Brazilian Learners*, used by the Paraná state network from 2020 to 2023, provides opportunities for activities with MAA, providing moments of autonomy and criticality for the student. The research has a bibliographic and exploratory character, considering the need for foundation and identification of situations aligned with the proposed theme. For the analysis, the textbook *Way to English – for Brazilian Learners*, by the publisher Attica, 2nd edition, for the 9th year of elementary school, was chosen. The choice of work for this age group is justified by the understanding that students, at this stage, can demonstrate more vigorously their critical sense and autonomous positioning in the classroom. In addition, it also counts that relevant thematics are included in the teaching materials that should provoke the student to express themselves due to the identification and adherence to the themes. The intention is to verify if and how the textbook, in line with the current proposals of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), presents activities that can develop student autonomy and criticality through MAA. In addition, the work points out suggestions for using MAA, based on the textbook proposals, in teaching English. The research is based on the theoretical assumptions of the so-called Post-Method condition (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003; SILVA, 2019) and critical teaching (FREIRE, 2021; LEFFA; IRALA, 2014; MEDEIROS, 2014; RICHARDS; RODGERS, 1986) is validated for the realization of the importance of greater participation of the student in the construction of their knowledge, who with driving methodologies, have opportunities to expose their point of view more actively in the face of the presented content. Thus, developing skills and competencies necessary for their transition to high school and, in the future, to the job market. When investigating the textbook themes and possibilities for the teacher to propose in the classroom, it is discussed how these proposals could encourage the student to build more criticality with the help of active methodologies. In that regard, from the results obtained from the analysis undertaken, it is possible to conclude that the book in question includes proposals that encourage student participation in the joint construction of knowledge as well as activities that consent to actions that place the students at the center of their learning process, providing autonomous and critical participation.

**Keywords:** Active Learning Methodologies. Textbook. Criticality. Autonomy. English.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Eixos Organizadores .....	58
Figura 2: Capa de um exemplar do livro didático Way to English - for Brazilian Learners para o 9º ano. ....	63
Figura 3: Descrição das seções e subseções das unidades do LD. ....	64
Figura 4: Página inicial da Unit 1 do LP. ....	71
Figura 5: Subdivisão de seções da Unidade 1. ....	73
Figura 6: Atividade de leitura. ....	75
Figura 7: Fragmento da página 25 do LP. ....	76
Figura 8: Cartum sobre linguagem da internet. ....	77
Figura 9: "Balão" Think about it". ....	78
Figura 10: Cartoon. ....	79
Figura 11: Cartum sobre linguagem da internet. ....	80
Figura 12: Proposta de atividade oral. ....	81
Figura 13: Seção Writing. ....	82
Figura 14: Capa da unidade 2 - Equal Rights for All. ....	84
Figura 15: Proposta de atividade. ....	85
Figura 16: Seção Reading for critical thinking. ....	86
Figura 17: Seção Vocabulary Study. ....	88
Figura 18: Proposta de pesquisa por anúncios. ....	89
Figura 19: Capa e sequência da capa, com brincadeiras e jogos. ....	91
Figura 20: Subseções Before Reading e Reading da unidade 6. ....	92
Figura 21: Seção Reading For Critical Thinking. ....	93
Figura 22: Exercício da seção Language in Use. ....	94
Figura 23: Proposta de produção da seção Writing. ....	95
Quadro 1: Histórico de métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras. ....	25
Quadro 2: Unidades analisadas do livro didático. ....	66
Quadro 3: Eixos e habilidades da Unidade 1 do LD. ....	72
Quadro 4: Planejamento do projeto. ....	87

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE - Competências Específicas

CLT - Communicative Language Teaching

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL - Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LE - Língua Estrangeira

LEM - Língua Estrangeira Moderna

LP – Livro do Professor

MA - Metodologias Ativas

MAA - Metodologias de Aprendizagem Ativa

MEC - Ministério da Educação

MGT - Método de Gramática e Tradução

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>20</b>
2.1 ENSINO DE LÍNGUAS.....	20
2.1.1 Terminologia e considerações iniciais.....	20
2.1.2 Ensino de línguas: Percurso histórico.....	23
2.1.3 Era Pós-Método .....	31
2.2 METODOLOGIAS ATIVAS.....	37
2.3 O LIVRO DIDÁTICO.....	44
2.3.1 A história e concepções do livro didático.....	44
2.3.2 O livro didático como instrumento de ensino-aprendizagem para o ensino crítico ....	48
2.3.3 O livro didático no ensino de Línguas Adicionais .....	51
2.4 BNCC: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O 9º ANO.....	53
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>60</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	60
3.2 SELEÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE .....	60
3.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE .....	66
<b>4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>69</b>
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O LIVRO EM ANÁLISE.....	69
4.2 ANÁLISE DA UNIDADE 1: COMENTÁRIOS DO LP E INDAGAÇÕES .....	70
4.3 ANÁLISE DAS SEÇÕES DA UNIDADE 2: COMENTÁRIOS DO LP E INDAGAÇÕES .....	83
4.4 ANÁLISE DAS SEÇÕES DA UNIDADE 6: COMENTÁRIOS DO LP E INDAGAÇÕES .....	90
<b>5 DISCUSSÃO GERAL SOBRE OS LIVROS ANALISADOS.....</b>	<b>97</b>
5.1 UNIDADE 1 - TODAY'S DIGITAL WORLD .....	97
5.2 UNIDADE 2 – EQUAL RIGHTS FOR ALL .....	98
5.3 UNIDADE 6 – HAVING FUN .....	99
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O advento da globalização e o afrouxamento de divisas entre nações proporcionaram ao ser humano inúmeras facilidades, assim como novos desafios, suscitando a necessidade de adaptações para reaprender, assim como debates sobre aceitação de novas ideias e culturas, o que vem se mostrando ser muito valioso, porém gerando conflitos ao longo do tempo. As diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas se misturam e se transformam, através das interações dos indivíduos em seu meio social complexo, múltiplo de culturas e ideais variados.

Sobre essas modificações constantes, interessa à pesquisa o aprofundamento e a compreensão da contemporaneidade, concebida como fluida, cheia de nuances, verdades relativas e impermanentes, redefinições e descobertas que problematizam o que já se sabe (BAUMAN, 2009). Esse conceito é o oposto do que o mesmo pensador define como sólido, onde o conhecimento adquirido para resoluções de problemas tinha durabilidade longa e imutável.

As necessidades do indivíduo mudam de acordo com seus planos e de acordo com o desenvolvimento da sociedade, sendo a adaptação um processo comum e necessário. A dinamicidade da sociedade contemporânea e sua incontável quantidade de interações fazem com que aquele sujeito, que é passivo em sua posição de receber informação e não julga necessário ressignificá-la, se torne gradativamente um mero seguidor de normas e regras, não conseguindo dar voz aos seus próprios anseios.

Ao analisar esse contexto sob a ótica do ambiente escolar, inferimos que o paradigma do Construtivismo, que inverte a ordem do Instrucionismo, vem a ser congruente com a negociação de sentidos de um enunciado, que se dá por mediação da linguagem, indo em direção a um ensino crítico (LEFFA; IRALA, 2014). A concepção construtivista posiciona o aluno como centro da sala de aula, tendo em vista que o ensino ocorreria de forma a considerar a colaboração, afetividade e interação com o outro (LEFFA; IRALA, 2014). Com o professor sendo considerado como auxiliar que intermedia o debate e as atividades, as aulas podem contar com mais voz ativa do aluno, que tem liberdade e autonomia de defender seu ponto de vista, já que “A ênfase não está mais nos fatos, mas no sentido que os fatos produzem nos sujeitos.” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 26). Ou seja, por esse paradigma, os efeitos do discurso e acontecimentos dependem do entendimento do sujeito que recebe a mensagem, enquanto que, na concepção instrutivista, “o aluno é o receptor do conhecimento, que tradicionalmente emana

do professor, mas pode também ser transmitido pelo livro e mais recentemente por outros recursos como o rádio e a televisão e a internet” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 25).

Em outras palavras, ancorado na crença de transmissão de informações e saberes, o paradigma instrucionista pode ser descrito como um procedimento didático que tem uma única fonte, a qual “transfere” a mensagem para os alunos. Traçando um paralelo das transformações no cenário social e o avanço das tecnologias, métodos como este já não atendem as demandas de um aluno pós-moderno. Para falar sobre esse sujeito heterogêneo, é necessário, como defende Hall (2005), compreender a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, caracterizada pela fragmentação de uma identidade, antes homogênea, agora flexível e variável. Em outros termos, o vínculo entre sociedade e sujeito não é estável devido ao mundo interconectado, o que pode proporcionar ao sujeito ter várias identidades variáveis e provisórias, sendo adaptáveis ao contexto que lhe seja oportuno.

O que se tem observado, desde métodos como o construtivismo, é a necessidade de um aluno mais protagonista. A analogia à fluidez líquida contemporânea é, portanto, totalmente compatível com o que as Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA)<sup>1</sup> de ensino afirmam ser pertinente, uma vez que estas possuem como um de seus pilares ideais as constantes mudanças sociais, que afetam diretamente o ambiente escolar, não podendo assim permanecer imutável o modo de tratar as questões pertinentes às pessoas e à sociedade, onde soluções diferentes são necessárias todos os dias.

Buscando as referências iniciais às Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA), a primeira descrição sobre o tema - na época moderna - explana que modos ativos de aprendizagem são como reflexões sobre a experiência e que o aprendizado é alcançado através do foco em questões que podem influenciar em contextos sociais<sup>2</sup> (REVANS, 1983 apud WELTMAN, 2007, p. 2 tradução nossa). John Dewey (1979) também defende que a educação pela experiência seja um meio de reconstrução contínua, tomando a mesma como processo ativo, sendo algo que dá sentido para a relação entre o passado e o presente. Ademais, Dewey argumenta sobre a experiência na educação:

[...] projeta luz sobre as conexões nele implicadas, mas até então despercebidas. O resultado final revela, assim, a significação do antecedente, ao passo que a experiência considerada como um todo estabelece uma determinada tendência ou disposição para com as coisas que possuam essa significação. Toda a experiência ou atividade assim

---

1 Nomenclatura que pode variar, podendo ser denominada também de Metodologias Ativas (MA).

2 [...] refers to action learning as reflection on experience and states that learning is achieved through focusing on problems in a social context.

continua é educativa, e toda a educação consiste em ter tais experiências. (DEWEY, 1979, p. 85)

Portanto, a assimilação desta ideia de experiência assume que o espaço entre teoria e prática deve ser estreitado, no sentido de oportunizar elucidações sobre o passado e de acordo com o processo – não apenas resultado – de modo a ressignificar práticas, compreender conexões, observar e entender resultados. As MMA, além de seus preceitos teóricos, planejam que os alunos internalizem a autocrítica, no sentido de se tornarem cada vez mais autônomos. Para tanto, é necessário que haja reflexão sobre os resultados, mas sobretudo no processo, análise que pode, eventualmente, auxiliar o aluno a desenvolver qualidades de observação e criticidade sobre sua própria construção.

Ao passo que se aborda sobre experiências e seu reflexo na educação, as MAA representam um modo de pensar a educação, o qual preconiza posicionar o aluno como sujeito mais ativo do processo de ensino-aprendizagem. Este direcionamento, embora não seja tão recente, ganhou mais força com a aproximação da era Pós-Método - que considera a sociedade como um “[...] mundo extremamente complexo e imprevisível, nas suas relações de causa e efeito” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 21). As necessidades das pessoas sofrem mutações diárias, assim como as maneiras de estancar a dor causada pela falta do objeto faltante, ou seja, a sensação de não possuir ou não pertencer a um grupo. No caso desta pesquisa, a qual busca discutir processos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, estão incluídos neste grupo pessoas aprendizes da língua inglesa.

O sujeito pós-moderno está situado em um meio de abundantes mecanismos virtuais, que usam de linguagem apelativa, clamando por atenção e cliques que prometem soluções rápidas e indolores. Os problemas desse sujeito já não podem ser resolvidos da mesma maneira como eram solucionados os problemas de um sujeito pouco tempo atrás. A complexidade do cotidiano recusa uma única fórmula que promete soluções assertivas, haja vista a multiculturalidade que habita os grandes centros e a diversidade de complicações que cada sujeito carrega em sua vida e em seus contratempos.

Possivelmente, o espaço social no qual seja mais perceptível a mudança de perspectiva necessária para compreender o sujeito contemporâneo do século XXI e suas necessidades, seja o microcosmo da escola pública. Por se tratar de um local que prima pela interculturalidade, ou seja, acolhendo crianças de variadas raças, etnias e regiões, torna-se um espelho da sociedade e suas relações de valores. Em seu escopo, a BNCC aborda a interculturalidade de modo a reconhecer as diferentes maneiras de se comunicar em inglês e sua legitimidade, considerando o inglês como língua franca, ao mesmo passo que não considerando como únicas formas

corretas de comunicação o inglês americano e o britânico (BNCC, 2018, p. 199). Portanto, a escola, ao adotar uma postura de respeito ao que é diferente e abrigo crianças com múltiplas diferenças, passa a valorizar as diferenças linguístico-culturais.

De certo modo, isso pode implicar a construção de um pacto, no qual se combina que ensinar de modo a apenas valorizar o que já deu certo no passado é não considerar as mudanças que ocorrem mutuamente na sociedade, na escola e, principalmente, no aluno. Isso dito, não se trata de desvalorizar, por exemplo, o Instrucionismo, que impele ao professor o papel de fonte do saber na esfera da classe, acreditando que “[...] o conhecimento armazenado na cabeça do professor poderia também ser passado para o aluno em aulas expositivas, supostamente com ênfase no domínio cognitivo, sem a entoação afetiva da linguagem” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 25). Aulas expositivas são também necessárias, de acordo com o propósito, conteúdo, necessidades que o professor se depara. Mas acima de uma sobreposição de métodos, se trata de pensar na posição do aluno e o quanto a escola impulsiona seu amadurecimento intelectual: por meio das disciplinas; cultural: através do respeito e valorização do que é diferente do seu; social: por meio de propostas educativas que coloquem eles como importantes peças em suas esferas sociais, para que deste modo, se vejam como participantes e sujeitos que podem mudar sua própria realidade.

Uma das justificativas que explica a razão deste estudo sobre o ensino de língua inglesa é devido à experiência deste mestrando, cerca de 6 anos, na prática de ensino de línguas, além de valorosas experiências de estágio e PIBID durante a formação acadêmica. Neste período, constatada a dificuldade em mobilizar recursos para engajamento dos alunos dentro e fora da sala de aula de inglês, o pesquisador interessou-se por pesquisar meios de entender seu alunado, além de vias práticas para aulas que mexessem com a motivação, acrescentando mais sentido e propósito à aprendizagem.

A proposta ancora-se também na atual BNCC, documento que normatiza a educação no Brasil e advoga na defesa de um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de métodos ativos que tornem o aluno mais autônomo e consciente do seu processo de aprendizagem.

No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. (BNCC, 2018, p. 17).

Com isso em mente, um dos intuitos deste trabalho é argumentar sobre a importância do ensino crítico, apoiado nos princípios construtivistas no ensino do sujeito pós-moderno. Portanto, este trabalho visa fomentar discussões na área de ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) - aqui especificamente a Língua Inglesa. Como o livro didático é um recurso de apoio, amplamente usado por professores da LE da Educação Básica, a pesquisa volta-se para uma análise de como este material oportuniza o trabalho com MAA, proporcionando espaço para o despertar da autonomia e da criticidade do aluno, levando a problematizações e processos de produção que possam resultar em mudanças concretas na realidade dos alunos.

Ao professor, muito se fala em capacitação para muni-lo com instrumentos necessários, visto a grande responsabilidade da natureza de educar. No entanto, é premissa para uma educação de qualidade a disponibilidade de uma esfera escolar que favoreça o aprendizado, no que concerne ao espaço e tempo disponíveis, além de recursos e harmonia, como sugere Freire:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 2021, p. 64-65).

Se o docente encontra dificuldades para exercer minimamente sua prática devido às condições citadas ou até mesmo outras, o impacto chega diretamente no aluno. Ele é o mais afetado pela má estrutura escolar, o que a longo prazo, pode culminar em uma defasagem que pode ocorrer de nunca ser corrigida. O professor, que trabalha como parceiro do aluno, se frustra com situações as quais é impossibilitado de propor o que planejou antecipadamente, e o aluno, maior vítima deste desarranjo, se não busca meios por conta própria, pode ter grandes prejuízos em seu presente e futuro.

Situar o ambiente físico da escola é primordial para a prática saudável da docência, e, também o é praticar a autonomia nos processos de ensino. Esse aspecto é enfatizado por Benson e Huang, ao relativizarem a importância da autonomia do professor e do aluno:

No ensino de línguas estrangeiras, a autonomia docente tem sido amplamente vista como um atributo profissional a ser desenvolvido por meio de processos de formação de professores e, mais recentemente, por meio de processos de desenvolvimento profissional autogerido. Também está intimamente ligado a um compromisso por parte dos professores com o princípio da autonomia do aluno (BENSON; HUANG, 2008, p. 423, tradução nossa).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> In foreign language education, teacher autonomy has largely been viewed as a professional attribute to be developed through teacher education processes and, more recently, through processes of self-directed professional



Isto posto, coloca-se como primordial para o processo de autonomia do aluno, primeiramente, que o professor seja compromissado no processo de adquirir a sua e exercê-la, no sentido de ser o modelo incentivador do aluno, o qual não se moverá em direção à ela sem antes ver na prática o professor em sua atividade sendo ou buscando ser autônomo.

As discussões aqui conduzidas são embasadas na concepção de ensino da Era Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003) e nas Metodologias de Aprendizagem Ativa (MEDEIROS, 2014; BACICH; MORAN, 2018; DIESEL, 2017, entre outros), proposta que preconiza diferentes métodos para conduzir a aula, com maior protagonismo do aluno, como exemplifica o trecho:

É uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem críticos e reflexivos, nos quais o estudante participa ativamente e se compromete com seu próprio aprendizado. De maneira geral as metodologias ativas se caracterizam por engajar o aluno em relação a novas aprendizagens, envolvendo-o em ações de compreensão, escolha e tomada de decisão. Assim, têm o potencial de despertar a curiosidade dos adolescentes à medida que se inserem na conceituação e teorização, trazendo novos elementos que ampliam a compreensão do fenômeno em estudo. (MEDEIROS, 2014, p. 323).

As MAA exercem papel importante, principalmente quando o assunto é ensino de línguas, que é visto como um desafio no Brasil, devido, em parte, à necessidade de uma mudança de postura diante do aprendizado de conteúdos por meio de uma língua adicional<sup>4</sup>. Neste trabalho, parte-se do histórico das metodologias e abordagens experimentadas até hoje no ensino de línguas, assim como o processo da era Pós-Método, marco que veio para quebrar paradigmas e chegou com o propósito de alavancar a autonomia do professor e do aluno em sala de aula. Neste estudo, intenciona-se analisar, a partir dessa perspectiva, possíveis impactos dessas mudanças no material didático.

Por isso, este trabalho pretendeu analisar o potencial do LD, assim como as atividades que ele oferta, por meio de propostas que incentivem o aluno no progresso do desenvolvimento de sua autonomia e criticidade. Nessa perspectiva, complementando a análise, buscou-se, sob os alicerces das MAA, temáticas, gêneros e recomendações de atividades que podem funcionar como exemplos de práticas que coloquem o aluno em uma posição ativa em seu aprendizado. Contudo que o auxílio fundamental do professor sensibilize a capacidade dos alunos em se perceber em seu contexto histórico-social específico, para que assim também se percebam

---

development. It has also been closely linked to a commitment on the part of teachers to the principle of learner autonomy.

<sup>4</sup> Neste trabalho, optou-se por usar a denominação de Língua Adicional para se referir à Língua Inglesa sendo aprendida por brasileiros no Brasil.

sujeitos sociais e possibilitados de mudar sua realidade, pois, assim como o são na sala de aula, são também na sociedade participantes ativos e desempenham papel-chave em seus contextos.

O LD se distingue de outros livros ou materiais pelo seu adjetivo final, o que acaba por lhe dar poder de incluir textos de diversos temas e gêneros diversos, para fins didáticos. Há universos de possibilidades para explorar um material dessa espécie, que deve oferecer leituras responsáveis e confiáveis dos conteúdos. Trata-se de um material de extrema importância no contexto escolar brasileiro, pois é o material que a sociedade confia como sendo uma fonte fidedigna de informações e recursos, estabelecendo o elo conteúdo, professor e aluno. Além disso, o livro didático, muitas vezes, proporciona o primeiro contato do aluno com certos conteúdos, fato que só aumenta sua relevância. Contudo, seu uso é mediado pelo professor, sujeito o qual tem à sua disposição sua própria obra, o manual ou livro do professor, no qual constam instruções e resoluções dos exercícios, estabelecendo uma relação, como disserta Lajolo:

Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 5).

A relação dialógica que Lajolo (1996) projeta também tem ligação com o destino dela, o aluno. Como a autora posiciona, ambas as partes - livro do professor e professor - são parceiras, com a mesma intenção, a de beneficiar ao fim da jornada, o aluno. O livro do professor fornece orientações de como o material pode ser usado e de como as atividades podem ser aplicadas; contudo, o professor, conhecedor de sua realidade, é quem pode avaliar o que é ou não condizente com sua sala de aula, sendo importante que adapte e complemente o material sempre que achar necessário e tendo em vista o desenvolvimento do seu aluno.

Assumindo a perspectiva do livro didático como um recurso importante de apoio para o professor e aluno, mas não com um manual de consulta ou produto acabado, as discussões deste estudo encaminham-se para o melhor uso deste material de forma a ser explorado pelo professor e aluno numa relação dialógica. As discussões são pautadas no livro didático *Way to English - for Brazilian Learners*, editora Ática, 2ª edição, São Paulo, 2018, de Língua Inglesa, utilizado no 9º ano do Ensino Fundamental 2, adotado como material didático por escolas da rede pública de ensino da cidade de Clevelândia – PR. Este livro foi o escolhido para ser usado no quadriênio 2020-2023 via PNLD 2020.

Parte-se, assim do objetivo geral de analisar, em que medida, o livro didático em análise incorpora princípios da Era Pós-Método, no que se refere a propostas de atividades que suscitam a autonomia e criticidade do aluno, dando a este a oportunidade de atuar ativamente e criticamente sobre seu próprio aprendizado.

São, portanto objetivos específicos propostos para este trabalho: (i) analisar se e como o livro didático em análise contempla temas, gêneros textuais e atividades que proporcionam o envolvimento ativo do aluno, a construção de sua autonomia e criticidade; (ii) discutir possibilidades de encaminhamento das atividades pelo professor, sugerindo alternativas para sua prática com base em MAA.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, este trabalho está organizado em cinco seções, a partir desta introdução. Na parte de revisão da literatura, é exposto um histórico de metodologias e abordagens experimentadas ao longo do tempo, assim como suas características, situando a Era Pós-Método e as mudanças propostas por este novo olhar. Na sequência, trata-se sobre o papel das metodologias ativas, alicerce do trabalho, que sustenta a forma de ensinar a partir de situações que permitam a construção da autonomia e criticidade do aluno. A parte da metodologia busca explicar os detalhes dos materiais analisados, justificativas e mais nuances relacionadas a escolhas e modos de fazer do trabalho. Enfim, chega-se aos resultados, a análise que investiga atividades contidas no LD, assim como recomendações do LP, juntamente com inclusões do autor deste trabalho, de propostas de atividades a partir de uma perspectiva das MAA, na intenção de colocar o aluno em posição de ação crítica e mais autônoma.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Visando situar o presente trabalho em relação às pesquisas desenvolvidas na área, buscou-se a contribuição de vertentes teóricas, considerando os métodos e perspectivas no ensino de línguas, construindo com isso vigor teórico necessário para uma análise coerente, de acordo com o proposto pelo estudo, como exposto na parte introdutória. Logo, as seções deste capítulo almejam, entre outras coisas, desenhar parâmetros históricos que contribuam para uma maior clareza no debate, assim como fomentar diálogos sobre o livro didático e o ensino de língua inglesa. Sendo assim, a seção sobre ensino de línguas inicia o debate, remetendo a uma sequência de métodos e abordagens do ensino de língua adicional, na intenção de apresentar uma análise comparativa e o histórico dos principais métodos e abordagens. Na sequência, adentrando na era da condição Pós-Método, que implica uma nova perspectiva ao olhar educativo, discutem-se as mudanças propostas de forma a construir um ensino com mais autonomia e participação do aluno. A essa discussão seguem as atuais propostas das Metodologias de Aprendizagem Ativa, de forma a compreender como estas metodologias preconizam o ensino da língua inglesa, com vistas a um melhor desenvolvimento da autonomia e criticidade do alunado. Ao fim, com esse aporte teórico, o trabalho se encontra em condições para explanar sobre o material da pesquisa, o livro didático, posicionando-o na história da educação brasileira e situando sua incumbência na esfera escolar e também social.

### 2.1 ENSINO DE LÍNGUAS

#### 2.1.1 Terminologia e considerações iniciais

Como ponto de partida, antes de iniciar as discussões referentes ao histórico dos métodos de ensino de línguas, faz-se necessária uma diferenciação de alguns termos usados neste trabalho, por estes ainda gerarem controvérsias no meio acadêmico, consultando para isso estudos como os de Kumaravadivelu (2006), Leffa (1988), Richards e Rodgers (1982), entre outros. Desta forma situa-se inicialmente o leitor quanto aos conceitos que servem de suporte para a compreensão das discussões empreendidas.

Uma definição crucial para a área é desenhada por Kumaravadivelu (2006), ao explanar sobre a diferenciação de abordagem, método e técnica. O autor busca em Antony (1963) uma distinção tripla, que tem como meta uma coerência na concepção de elementos constituintes do ensino de línguas. A abordagem, assim como na visão de Leffa (1988), segue sendo o termo

mais abrangente, por ser caracterizado ideológico e filosoficamente, enquanto o método é baseado na abordagem, na qual podem haver diversos métodos, que, por sua vez:

são implementados na sala de aula através do que se chama de técnicas. Uma técnica é definida como “um truque, estratégia ou artifício particular usado para atingir um objetivo imediato” (p.66). A estrutura tripartida é hierárquica no sentido de que a abordagem informa o método e o método informa as técnicas. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 85, tradução nossa).<sup>5</sup>

Kumaravadivelu (2006) relata que este foi um esquema que funcionou por um bom tempo, porém, ele mesmo admite que há certa ineficiência, devido a uma falta de formulação mais precisa e uma diferenciação mais clara entre método e abordagem, tendo mais utilidade como ferramenta descritiva. Foi tendo como fonte de partida esta trinca que Richards e Rodgers (1982, p. 154) formularam a tríade abordagem, design e procedimento. Se trata de elementos interdependentes, onde o papel da abordagem é a definição das crenças e teorias sobre a natureza da língua e aprendizagem, oferecendo aporte teórico ao professor, ou seja, não destoando das definições de Antony (1963) e Leffa (1988). Já o design é definido como a relação das teorias da linguagem e aprendizagem entre forma e função dos materiais e atividades em ambientes instrucionais (RICHARDS; RODGERS, 1982, p. 154). Enquanto o procedimento é o final do ciclo, que se resume às técnicas e práticas de sala de aula colocadas em prática pelo professor, sendo o produto das denominações anteriores: abordagens e design. Embora apresente termos distintos com finalidade de avaliar métodos, Kumaravadivelu (2006) acredita que esta terminologia também não é completa para servir como base de análise de métodos, mas como ferramenta descritiva, pois está sujeita a interpretações subjetivas.

Notando a necessidade de mais clareza, o autor propõe uma relação simplificada, com apenas dois termos: princípios e procedimentos. Ele acredita haver dois fatores que podem resumir uma operação sistemática, se tratando dos “princípios que moldam nossos conceitos e convicções, e os procedimentos que nos ajudam a traduzir esses princípios em um plano viável em um contexto de sala de aula específico.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 89, tradução nossa). Em outras palavras, o termo princípios inclui pressupostos teóricos a serem aplicados em sala de aula, currículo, materiais e avaliações. Por outro lado, os procedimentos caracterizam um conjunto de roteiros e estratégias conhecidas e implementadas pelo professor, com a finalidade de alcançar suas metas de ensino. Ou seja, de acordo com Kumaravadivelu

---

<sup>5</sup> Methods are implemented in the classroom through what are called techniques. A technique is defined as “a particular trick, strategem, or contrivance used to accomplish an immediate objective” (p.66). The tripartite framework is hierarchical in the sense that approach informs method, and method informs techniques.

(2001, p. 89, tradução nossa), “certos elementos da abordagem e método de Antony, e abordagem e design de Richards e Rodgers podem ser resumidos em princípios. Eventos, atividades ou técnicas em sala de aula podem ser abrangidos pelos procedimentos.”

Simplificando, Leffa (1988) propôs uma terminologia que pudesse responder o que é abordagem e método. O autor defende que o termo método, como era usado antigamente, foi subdividido em abordagem e método, sendo o primeiro mais amplo.

[...] pressupostos teóricos da língua e da aprendizagem. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso (p. 2).

Assim, denota-se uma certa hierarquia dos conceitos, colocando a abordagem como guia da prática, que poderá ser moldada por regras e normas de aplicação.

Outra distinção importante a esclarecer é inerente ao debate referente à conceituação de aprendizagem de outra língua que não a materna, podendo ser denominada língua adicional, língua estrangeira e segunda língua (L2)<sup>6</sup>. Por definição, uma língua é denominada estrangeira caso “a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31). No caso, pode ser considerado como exemplo o contexto de ensino de português na China, Bélgica, Marrocos, ou, em outros países. Por outro lado, pode-se falar que alguém aprende uma L2 quando esta língua está em pleno uso em seu redor, mas não é sua língua materna, no caso de um iraniano que vem ao Brasil estudar português brasileiro, por exemplo (LEFFA; IRALA, 2014). A diferença que predomina entre as duas denominações é geográfica, o que pode acarretar falhas. No caso de L2, tomando o exemplo de imigrantes haitianos ou de outras nacionalidades que se encontram no Brasil, escancaram a vulnerabilidade do termo, ao passo que “Muitos – como filhos de imigrantes, índios, surdos – já conhecem mais de uma língua. O caso do aluno chinês que viesse morar no Brasil para estudar português, mas que, além de mandarim, já falasse inglês, teria português não como segunda língua, mas como terceira.” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31).

---

6 No contexto atual, faz-se ainda referência ao uso de termos como Língua de Acolhimento no sentido de ser o ensino da língua acolhedor a grupos de imigrantes e refugiados.

Tendo isso em vista, uma denominação que acreditamos fazer mais sentido ao trabalho e ao contexto do aluno brasileiro é o termo Língua Adicional, que não leva em conta a quantidade de línguas que o sujeito tem domínio - L2 - nem sua localização diante do idioma - língua estrangeira-, todavia tem a intenção de acrescentar uma língua no repertório do aprendiz. Não tendo a necessidade de conhecer a cronologia das línguas do aprendiz, a(s) língua(s) que o aprendiz já conhece será ou serão ponto de partida para a construção da Língua Adicional, como pontuam Leffa e Irala (2014, p. 32), sendo, por esta razão, uma visão de aprendizagem de língua que representa adequadamente a terminologia, o que acaba por estabelecer uma convivência pacífica entre as línguas, já que geralmente, cada uma é usada para objetivos diferentes (LEFFA; IRALA, 2014, p. 34).

### 2.1.2 Ensino de línguas: Percurso histórico

Nesta seção, é traçado o percurso histórico dos métodos de ensino de línguas, mostrando as características e metodologias adotadas por cada uma das abordagens, até chegarmos a era Pós-Método. Este panorama nos ajudará a entender as características de uma era pós-método em que não se preconiza um método ideal, mas sim o que melhor se adapta ao professor e ao aluno. Esta dinamicidade é que oportuniza a autonomia tanto do professor quanto do aluno, corroborando os pressupostos de um ensino ativo e crítico.

O aprendizado de línguas estrangeiras foi foco de diversos estudos (RICHARDS; RODGERS, 1982, 1986; KUMARAVADIVELU, 1994, 2006; LEFFA, 1988; LEFFA; IRALA, 2014; SILVA, 2019, entre outros), assumindo em cada época, de acordo com a abordagem teórica, um ou outro método, direcionando para uma ou outra habilidade comunicativa, como a oralidade e a escrita. Esta escolha não costumava ser livre ou aleatória, estando de acordo com a época e as pretensões do ensino, ou seja, eram métodos muito mais voltados aos propósitos de habilidades específicas, sendo os mesmos muitas vezes utilizados para distintas realidades

Em cada momento neste percurso histórico dos métodos e abordagens no ensino de línguas, observa-se também maior ou menor ênfase ao papel do professor, possibilitando menor ou maior autonomia ao aluno. Os primeiros métodos e abordagens adotados em maior escala, como discutiremos na sequência desta seção, se preocupavam basicamente com a gramática e a tradução, além da parte escrita, que era tida como mais importante que a oralidade. Neste momento, se sabia pouco sobre o ensino de línguas e a preocupação era voltada para o aprendizado de línguas clássicas como o Latim e o Grego, mais precisamente no entendimento

da gramática dessas línguas. Se hoje o inglês é a língua mais estudada, cinco séculos atrás este posto era do Latim, pois era “[...] a língua dominante na educação, comércio, religião e governo no mundo ocidental” (RICHARDS; RODGERS, 1986, p.1, tradução nossa)<sup>7</sup>.

O processo começou a mudar durante o século XVI, período em que o latim foi perdendo o protagonismo, enquanto as línguas francesa, italiana e inglesa foram se tornando mais relevantes na Europa. Ainda assim, os estudos da gramática e retórica do latim clássico ainda eram ensinados, além de que serviram de modelo de estudos para ensino de línguas estrangeiras do século XVII até o século XIX (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 2). Por exemplo, nas escolas inglesas, seguia-se um rigoroso caráter normativo, sendo exigido primeiramente o conhecimento gramatical, aliado à tradução mecânica de pequenas frases desconexas da língua estrangeira. Ou seja, uma perspectiva de língua mais formal, como um sistema. Ao passo que o aluno progredia, ia para um nível mais avançado de tradução e regras gramaticais. Deste modo, o estudo do latim perseverava, sendo considerado importante pelo seu valor histórico e o labor envolvido em seu aprendizado, observado como valioso exercício mental devido às suas complexidades.

Ao estarem mais presentes nos currículos escolares a partir do século XVIII, as “línguas modernas” ou “línguas vernáculas” eram ensinadas do mesmo jeito que era o latim, lançando mão de regras gramaticais abstratas, lista de vocabulários e traduções desapegadas de qualquer contexto. Não havia propósito nos exercícios de tradução além do próprio processo em si, podendo ser oralmente reproduzido em sala. As capacidades linguísticas orais não eram trabalhadas senão na leitura das traduções. No século XIX, se firma a padronização do método de ensino baseado no estudo do latim, com “regras congeladas” e muita prática com exercícios escritos para memorização e tradução mecânica (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 2-3).

No entanto, a intenção de aprender uma segunda língua passou a ter relação com a prioridade na fluência oral e não mais com fatores gramaticais e da escrita, o que vem a reforçar a tese de que as mudanças ao longo do tempo propiciaram o foco maior nas competências orais em detrimento da escrita. Esta tendência se deve ao crescente intercâmbio, o ajustamento de fronteiras entre as nações e a necessidade dos sujeitos se comunicarem com falantes de outras línguas, fatores que aumentam possibilidades de parcerias comerciais, políticas, entre outras.

Diante do exposto, a considerar a necessidade de melhor situar este percurso histórico, mostrou-se pertinente uma exemplificação de métodos e abordagens que foram fundadas, discutidas, experimentadas, refutadas e assim por diante. Atendendo a isso, no Quadro 1, que

---

7 [...] it was the dominant language of education, commerce, religion, and government in the Western world.



segue, cronologicamente, enquadram-se desde o Método Gramática e Tradução até a Abordagem Comunicativa, tendo como fontes auxiliares Leffa (1988) e Richards e Rodgers (1986). Como a lente deste trabalho está direcionada para o despertar da criticidade e da autonomia do aluno, por meio das propostas que compõem o livro didático de língua inglesa *Way to English for Brazilian Learners*, há uma coluna especialmente para discorrer sobre como se davam estes aspectos em cada método, além da ênfase a habilidades a que preconizavam

Quadro 1: Histórico de métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

<b>Método/Abordagem</b>	<b>Ênfase</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Criticidade/Autonomia</b>
<b>Gramática e Tradução (Grammar-Translation)</b>	Regras gramaticais, tradução, vocabulário para apreciar literatura da L2.	Tradução, escrita, leitura fora de contexto.	Regras congeladas, sem espaço para interpretações e participações mais críticas do alunado.
<b>Direto (Direct)</b>	L2 pela L2, sem tradução. Língua oral, diálogos situacionais.	Ouvir, falar, ler e escrever.	Há contato mais espontâneo com a língua, para posterior sistematização. Aprender a pensar na Língua Alvo é a meta.
<b>Leitura (Reading)</b>	Gramática para compreensão, contato direto com L2, vocabulário.	Leitura e escrita.	Foco excessivo na leitura em detrimento a outras habilidades, mas não torna o aluno mais crítico em sala.
<b>Audiolingual ou Audiolingüismo (Audiolingual)</b>	Repetição de frases do dia a dia, pronúncia, forma em detrimento do significado.	Ouvir e falar	Automatização de respostas por meio de indução e repetição, além de não ter espaço para perguntas, coíbe a autonomia e criticidade.
<b>Sugestologia (Suggestopedia)</b>	Fatores psicológicos da aprendizagem (ambiente físico confortável), memorização de vocabulário.	Ler, escrever, ouvir e falar.	Aluno assume posição passiva e tem pouca autonomia.

<b>Método/Abordagem</b>	<b>Ênfase</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Criticidade/Autonomia</b>
<b>Silencioso</b> ( <i>Silent way</i> )	Resoluções de problemas por associações, regras gramaticais.	Fala e escrita.	Professor dá espaço para aluno, que manipula e consulta gráficos por conta própria.
<b>Resposta física total</b> ( <i>Total physical response</i> )	Comandos do professor executados por aluno, foco na compreensão.	Escuta, compreensão. Prática oral só após o aluno aprender e se sentir confiante em falar.	Alunos reconhecem e obedecem às determinações imperativas do professor. O aluno responde aos comandos do professor, mas não há envolvimento crítico.
<b>Natural</b> ( <i>Natural input</i> )	Aquisição da língua alvo por imersão, priorizando a comunicação oral.	Escuta, gesticulação, fala. Gramática em segundo plano.	Ações dos alunos são reflexos de seu entendimento sobre o <i>input</i> . Não necessariamente falando, mas podem responder com gestos, identificando descrições do professor. Gradualmente, vai desenvolvendo frases, decidindo o que e quando falar de acordo com seu estágio linguístico.
<b>Comunicativa</b> ( <i>Communicative Language Teaching</i> )	Linguagem contextual, autêntica, e sua função de sentido no interlocutor. Saber se comunicar em situações reais, em detrimento de formas linguísticas isoladas.	Todas as 4 principais habilidades (fala, escrita, escuta e leitura), podendo uma ou outra ser priorizada de acordo com a aula.	Aluno é o centro da aula. Interesses dos alunos ganham espaço nos conteúdos. Professor como orientador e acolhedor, auxiliando e sugerindo adaptações em trabalhos em grupos. Aluno aprende fazendo, tendo mais espaço para argumentar e ser crítico, já que a comunicação espontânea está presente.

Fonte: O autor, (2022), com base em Leffa (1988) e Richards; Rodgers (1986).

Como se observa, a ênfase de cada teoria deposita nas habilidades a crença de que é aquilo que o aluno necessita no momento. Traduzir mecanicamente uma obra literária de outra língua, por exemplo, na visão do professor que adota o Método de Gramática e Tradução (MGT), pode vir a ser o meio ideal de chegar a uma finalidade que ele julga importante para o aluno. No entanto, não se pode ignorar que questões de contingências social, histórica e cultural também são levadas em conta no processo. Embora seja um dos métodos mais antigos, atualmente ainda é empregado, mesmo que com pouca frequência, até porque seus pressupostos não se adequam tanto diante das necessidades dos alunos, que podem conseguir traduções e correções gramaticais pela internet. Esta mesma internet é um dos fatores que alertam a escola como um todo, no sentido de perceber que a criança de anos atrás, que tinha acesso à informação pela televisão e livros, agora tem um universo de possibilidades através do computador e celular. Portanto, é inexorável refletir o quanto este método teria espaço e relevância no ensino de línguas estrangeiras no cenário atual, ideia semelhante a qual Richards e Rodgers (1986) vão de acordo ao dizer que o MGT.

[...] é lembrado com desgosto por milhares de alunos da escola, para quem o aprendizado de línguas estrangeiras significava uma experiência tediosa de memorizar listas intermináveis de regras gramaticais e vocabulário inutilizáveis e tentar produzir traduções perfeitas de prosa poética ou literária. Embora o Método Gramática-Tradução muitas vezes crie frustração para os alunos, ele faz poucas exigências aos professores. Ainda é usado em situações em que a compreensão de textos literários é o foco principal do estudo da língua estrangeira e há pouca necessidade de um conhecimento fala da língua. (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 4, tradução nossa).<sup>8</sup>

Por assim dizer, trata-se de uma abordagem que não oferece tantas vantagens ao aprendizado do aluno, além de seu propósito de vocabulário, tradução e memorização de termos, sem o olhar para as outras habilidades da língua, questão que passa a ser preocupação dos métodos subsequentes. Na visão de um caráter mais interativo e do desenvolvimento não só da escrita, mas também da fala, surge o Método Direto. Pelas premissas deste, segundo Brown (1994, p. 21), a aprendizagem da língua adicional deveria ser como o processo da língua materna, com interação oral e espontânea, evitando tradução e foco em regras gramaticais.

---

<sup>8</sup> [...] is remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose. Although the Grammar-Translation Method often creates frustration for students, it makes few demands on teachers. It is still used in situations where understanding literary texts is the primary focus of foreign language study and there is little need for a speaking knowledge of the language.

O Método Direto foi bem recebido em escolas particulares americanas no início do século XX, no entanto em escolas públicas não foi da mesma forma. Currículos então se voltaram para as habilidades de escrita, principalmente nas instituições de ensino nos Estados Unidos, que se viam distantes de outros idiomas, situação diferente da Europa, onde as escolas podiam encontrar mais facilmente professores nativos de línguas modernas, que se adaptavam melhor devido à necessidade de interação oral.

Porém, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, o Método Direto perdeu força, cedendo lugar para o *Grammar Translation Method*, o que não perdurou por muito tempo, pois foi a partir da segunda guerra mundial (1939-1945) que os Estados Unidos se viram em conflito, percebendo agora a necessidade urgente de se comunicar com aliados e inimigos (BROWN, 1994, p. 22). Forças militares dos EUA requereram grande esforço para preparar cursos intensivos para soldados aprimorarem suas habilidades comunicativas, esforço que ficou conhecido como *Army Method*. Emprestando ideias do método direto, o *Army Method* foi considerado um sucesso, além de ter reacendido o interesse da nação norte americana por outros idiomas. Tamanho foi o impacto que as instituições de ensino aderiram ao método, que passou por adaptações e ficou conhecido como Audiolingüismo.

Passando por estes métodos, constata-se que não havia até então muito espaço para a participação mais ativa do aprendiz e limitavam-se ao trabalho mecânico e instrucional da língua. As propostas continham uma carga de dependência direta aos pressupostos, que se alinhavam com os objetivos e conteúdos que as instituições viam como necessidade para cada contexto. Esta tese encontra fundamento, por exemplo, quando Richards e Rodgers (1986, p. 59) revelam uma das críticas ao Audiolingüismo, ao relatar que frequentemente, os aprendizes tinham muita dificuldade para transferir o que aprenderam em aula para uma situação real de comunicação, assim como vale o relato dos alunos ao avaliarem sua experiência nas aulas como monótonas e insatisfatórias.

Ao passo que a necessidade de comunicação oral se tornou mais evidente do que a escrita e a leitura, passa a ganhar espaço no ensino de línguas estrangeiras a Abordagem Comunicativa, a qual prevê maior participação do aprendiz e uma prática mais voltada ao cotidiano do aluno. Focando na expressão de sentidos pela comunicação, as necessidades do aprendiz se refletiam na sua aprendizagem, ao passo que ia aprendendo como usar recursos lingüísticos para melhor cumprir objetivos funcionais na comunicação. Em *Principles of language learning and teaching* (1997), Brown esclarece que o *Communicative Language Teaching* (CLT):

[...] é uma mistura eclética das contribuições de métodos anteriores para o melhor que um professor pode fornecer em usos autênticos da segunda língua na sala de aula. De fato, o maior desafio na profissão é ir além do ensino de regras, padrões, definições e outros conhecimentos "sobre" a linguagem, a ponto de estarmos ensinando nossos alunos a se comunicarem genuína, espontânea e significativamente na segunda língua. (BROWN, 1997, p. 28, tradução nossa).<sup>9</sup>

Enfim, a capacidade de se comunicar autenticamente, sem tanta ênfase em regras gramaticais e tendo o professor como auxiliar na sala, estabelece suas raízes, enquanto que roteiros preestabelecidos e mecanismos repetitivos perdem espaço, mas não são completamente extintos. As possibilidades de negociação de sentidos entre os aprendizes, podendo usufruir das quatro habilidades comunicativas - ler, escrever, ouvir e falar - tornam o ambiente da aula da língua adicional mais propenso ao entendimento e interação entre alunos, que passa a conhecer mais sobre os outros colegas e assuntos através desta língua. Com esse interesse em pesquisar a língua em movimento constante, os estudos sobre língua estrangeira ou adicional se aproximam de perspectivas construtivistas sociais, focando na linguagem como possibilidade de interação interpessoal, cada indivíduo com sua identidade sociocultural e discurso próprio (BROWN, 1997, p. 195).

O aprendiz de hoje está habituado com a presença de diversas línguas em seu cotidiano, então mais do que nunca, a interação com idiomas adicionais é inerente ao sujeito pós-moderno. Com isso em mente, é necessário refletir sobre as possibilidades de reforçar o ensino de línguas, especialmente no Brasil, já que é reconhecido por profissionais da área e até mesmo pelo governo que fatores como estrutura, turmas com muitos alunos, carga horária e formação dos professores impedem que o aluno alcance níveis satisfatórias de proficiência (BRITISH COUNCIL, 2014<sup>10</sup>). Portanto, o que muitas pessoas além dos muros da escola pretendem é buscar por soluções que agreguem em sua busca na proficiência na língua inglesa, o que acarretaria em vantagens no mercado de trabalho, por exemplo. Buscando em cursos de inglês, os aprendizes geralmente têm como objetivo principal a comunicação em detrimento de regras, assim como demonstra o exposto a seguir:

Os métodos de ensino favoritos estimulam constantemente a conversação: a preferência declarada é por aulas em inglês, que “forcem” o desenvolvimento das habilidades do

---

9 [...] is an eclectic blend of the contributions of previous methods into the best of what a teacher can provide in authentic uses of the second language in the classroom. Indeed, the single greatest challenge in the profession is to move significantly beyond the teaching of rules, patterns, definitions, and other knowledge "about" language to the point that we are teaching our students to communicate genuinely, spontaneously, and meaningfully in the second language.

10 Disponível em:

<[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf)>.

Acesso em: 06 de mar. de 2022.

aluno. Essas conversas, na visão dos respondentes, podem ser estimuladas antes mesmo de um aprofundamento sobre as regras gramaticais da língua. (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 23).

Em suma, ao passo que se percebeu que o indivíduo é capaz de ver, ouvir, analisar, julgar e manifestar criticamente o que aprende dentro e fora da aula, as escolhas por uma abordagem de ensino acabam não sendo demasiadamente importantes, o que se explica pelo fato de pessoas terem capacidade para trabalhar várias habilidades simultaneamente. Cada teoria tem seu papel histórico, mesmo sendo ou não mais usada. Cabe ao professor o papel fundamental de explorar as metodologias de ensino de LE da forma mais propícia para cada conteúdo/classe e contexto que se apresenta.

Portanto, este estudo não tem o intuito de destacar apenas uma teoria específica como a mais eficiente, mas sim mostrar de quais formas o professor pode, com base nas concepções de uma era pós-método e métodos de aprendizagem, corroborar para uma aprendizagem participativa e crítica do aluno, assim como propõe Kumaravadivelu (1994), ao não defender um único método. O autor defende que não é uma nova metodologia que salvará e resolverá os problemas de ensino/aprendizagem, mas sim uma adaptação, na qual o professor teria que ser pesquisador árduo, no sentido de conhecer seu público, suas necessidades e dores, para assim optar pelas metodologias que lhe convenham para cada prática. Seguindo por essa linha, o professor, para ser hábil e fazer escolhas assertivas, deveria ser apto e ter autonomia para as mesmas: apto, pois deve ser capaz de desenvolver temas com diversas abordagens e métodos, assim como autônomo, para assim poder decidir o que adotar em cada contexto educacional.

Portanto, tendo em mente que um desenvolvimento mais efetivo do estudante hoje pode ser alcançado com estas premissas, fica implícita a ideia de que ocorra também uma mudança na estrutura escolar, como pontua a assertiva a seguir:

[...]a instituição de ensino também passou a ser questionada, pois, nessa perspectiva, a relação professor-aluno deveria se transformar radicalmente, tendo em vista que nesse processo o professor assumiria apenas o papel de orientador na relação. Assim, a classe poderia assumir a coordenação dos trabalhos e certos aspectos da vida escolar por meio de um conselho cooperativo: os alunos expressar-se-iam livremente, criariam, usariam a imaginação e encontrariam no grupo o apoio necessário e a imagem para se reconhecerem como sujeitos – membros de uma comunidade. (MARTINS, 2002, p. 225).

Assim sendo, esta mudança de perspectiva chega ao seu destino final, o aluno, principal peça do cenário estudantil. É ele que deve se sentir provocado a ser autônomo, a engajar-se, após perceber que as partes anteriores à prática em sala de aula (escola, direção pedagógica, professor, metodologia) estão lhe servindo de suporte, em caso de algo não sair como planejado. É uma tentativa de aproximação do aluno, que se viu por muito tempo como peça suplementar

do aprendizado, sendo passivo e vendo-o muitas vezes como algo sem sentido e distante de sua realidade.

### 2.1.3 Era Pós-Método

Os diversos métodos de ensino de Línguas Adicionais implementados no passado já não conseguem sanar as necessidades cada vez mais urgentes e complexas da sociedade contemporânea. As tecnologias oferecem para seus usuários certa autonomia para construir conhecimento, sendo este um dos fatores que influenciam, atualmente, na depreciação de uma escolha de um único método para o ensino de línguas. Ao observar o histórico de métodos de ensino de línguas estrangeiras e suas peculiaridades, este estudo acolhe a proposta de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003). O autor sugere a desmistificação do uso de um único método de ensino específico, preferindo capacitar o professor para que ele(a) desenvolva sua prática com autonomia, a fim de adotar métodos contextuais de acordo com sua intencionalidade e necessidade, conceitos inerentes à condição denominada Pós-Método (PM).

A era ou condição pós-método é caracterizada por ser uma alternativa ao método, e não um método alternativo, posto que, por Kumaravadivelu (1994, p.29, tradução nossa), “[...] se o conceito de método autoriza os teorizadores a centralizar a tomada de decisão pedagógica, a condição pós-método permite que os profissionais gerem inovações orientadas para determinada sala de aula”.<sup>11</sup>

A condição Pós-Método representa uma reconfiguração na relação entre alunos e professor. Como citado anteriormente, o professor em sua atividade em sala de aula é também um teorizador de sua própria prática, que deve ter como meta e responsabilidade “[...] criar condições nas quais os alunos se envolvam em atividades significativas de apresentação / resolução de problemas”<sup>12</sup> (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Assim, como diz o autor, o professor que opta ou é levado pelas circunstâncias a não se apegar a um método específico tem como tarefa a ressignificação constante de sua prática, assim como o mesmo assume o papel de teorizar sua prática ou vice-versa, pois o professor que se assume autônomo e crítico deve ser

---

11 [...]If the concept of method authorizes theorizers to centralize pedagogic decision making, the postmethod condition enables practitioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative practices.

12 The teacher's responsibility is to create conditions in which learners engage in meaningful problem-posing/solving activities.

capaz de fazer a leitura correta do contexto em que se encontra seu alunado para agir de forma concreta neste meio.

Diferentemente das outras vertentes de ensino, o Pós-Método coloca o aluno como centro da aula, o que significa, conseqüentemente, trazer a “pessoa” do aluno, ou seja, o ser humano que tem opinião, vida fora da escola, pontos fortes e fracos, emoções. Isso dá margem para os profissionais da educação buscarem meios de afetar os alunos e seu aprendizado, ainda mais se falando de Língua Inglesa. Colocar em pauta a intencionalidade do discurso faz com que a língua ganhe mais sentido, já que, ao passo que os alunos sentem mais confiança de que podem expressar-se em outra língua, de acordo com suas próprias intenções, a aprendizagem do idioma vai derrubando barreiras e livrando as amarras do desconhecido.

Ofugi e Figueredo (2017), por meio de DICKINSON (2000) trazem o conceito sobre autonomia, que ainda há uma questão importante para ser discutida: a autonomia informada, que se refere ao fato de tomar responsabilidades por sua aprendizagem, o que não significa necessariamente que as decisões tomadas serão as mais indicadas, quando levadas de acordo com o momento. Assim, também é pontuado pelos autores, que os aprendizes autônomos são capazes de tomar decisões erradas e acabam por despender muita energia ao tomar essas ações. Dessa forma, os professores devem auxiliar seus alunos nesse processo, para que eles tomem as decisões adequadas e saibam dirigir melhor o próprio processo de aprendizagem.

Na aula autônoma qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor (LEFFA, 2016, p. 297).

Este trecho nos faz refletir sobre como o espaço escolar respalda o professor no apoio de um ensino que envolva criticidade e autonomia. A sala de aula é este espaço de inesperadas interações, portanto, é de fato importante que o professor se sinta seguro para implementar seus planos, de forma que se adeque aos seus alunos e conteúdo.

A autonomia deve ser então vista como uma atitude em relação à aprendizagem, visto que o aluno é preparado para tomar decisões sobre a sua própria forma de aprender. Assim, o professor é visto como o agente mediador para esse processo, entendendo que seu papel consiste em preparar e guiar o seu alunado, auxiliando-os para que sejam capazes de encontrar o caminho da autonomia. Compreende-se que o *como* aprender é tão importante quanto o *que* aprender (OFUGI; FIGUEREDO, 2017, grifo das autoras).

Com isso em pauta, salienta-se que autonomia para as autoras



é um processo desejável aos aprendizes enquanto sujeitos que vivem em sociedade, uma vez que pode afetar positivamente não apenas seu processo de aprendizagem acadêmica em si, mas também a forma como se posicionam perante aquilo que os cercam. A autonomia também diz respeito à gradual tomada de responsabilidade pela própria aprendizagem que envolve processos de reflexão, escolha e monitoramento de suas próprias atividades. O professor tem um papel bastante significativo neste processo, uma vez que pode auxiliar o aluno a se tornar mais consciente de sua própria aprendizagem e a utilizar meios eficientes para atingir seus objetivos pessoais (OFUGI, 2016, p.53-54 apud OFUGI; FIGUEREDO, 2017, p. 67).

Dessa forma, segundo Piaget (1998 apud DEBUS, 2018) a autonomia nas relações de ensino e aprendizagem está no princípio do método da construção em que o desenvolvimento e a aprendizagem são potencializados quando a criança procura compreender o conhecimento de forma autônoma.

Os conceitos relacionados a uma participação mais ativa e autônoma do aluno não são recentes, embora estejam sendo retomados com mais força no momento atual, em razão das próprias mudanças na sociedade. Já em Freire (2021) encontramos alusão ao termo, na defesa de que a educação não deve apenas treinar os alunos para que eles vivam de repetições, mas é preciso que a educação se torne reflexiva e emancipatória. Como destaca Mattar (2017), quando Freire se referia à concepção de uma educação bancária, se referia à memorização mecânica de conteúdos, “transformando os educandos em vasilhas, recipientes que deveriam se encher pelo educador” (p. 19).

Já se projetava a necessidade de uma mudança de postura no papel do professor e do aluno, preconizando uma emancipação do estudante. Contudo, estaria subjacente a isso o assumir a concepção de um ensino crítico, em que o sujeito aluno é visto pelo professor como um ser social e atuante, capaz de abordar questões sociais e ideológicas ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades e competências.

Concomitantemente, a relação entre professor-aluno apresenta algo que deve ser observado, visto que o processo para a pedagogia crítica é que o professor assume o papel de orientador. Dessa forma, assume-se um tipo de relação pedagógica, a qual Martins (2002) aponta ser por meio da autonomia e da imaginação. Nesse entendimento, as ideias de autonomia e autogestão, expostas pela autora, são vistas como projeto de formação educacional, este, no entanto, a ser desenvolvido nos limites que são impostos pelas relações presentes nas sociedades, trazendo então o ensino crítico para dentro da sala de aula durante o ensino da língua estrangeira.

A pedagogia crítica aborda uma forma para que o caminho do professor torne possível a análise de suas ações em sala de aula e assim corresponder com o ensino-aprendizagem voltado aos interesses do aluno. Por conseguinte, o docente conseguirá auxiliar o aluno no

processo de suas escolhas e a posicionar-se de forma crítica perante situações de seu cotidiano. O professor torna-se um exemplo a ser seguido pelo aluno, em vista do auxílio que proporciona para a tomada de decisões de forma consciente e bem-sucedida.

A autora Martins (2002) traz alguns fundamentos de teorias sobre pedagogia, sendo algumas delas a pedagogia libertária, explicando que, ao se observar as experiências libertárias, a mesma é marcada por uma diferença em relação à pedagogia tradicional. A pedagogia libertária teria como premissa a livre expressão do aluno, centro do processo de ensino e da escola, assim como prevê a autonomia, sendo, portanto, reconhecidos como seres em sua individualidade, pertencentes à uma dinâmica essencialmente colaborativa e que possuem suas próprias necessidades e interesses, Isto é, vistos não como os adultos, mas sim como crianças de fato.

Corroborando a ideia de um ensino crítico, Urzêda-Freitas (2012) traz que é importante refletir em sala de aula sobre os temas de carácter político-social, abordando temáticas referentes à raça, ao gênero e à sexualidade, fazendo com que haja a possibilidade de se repensar o mundo dos alunos e professores através de uma ação transformadora e que possibilita uma possível mudança social. O autor destaca que para Freire, o professor deve considerar seus alunos como parte dos seres que movem *no* e *com* o mundo, por conseguinte, eles devem participar diretamente das relações de poder que os sustentam (URZÊDA-FREITAS, 2012, grifo da autora). “Portanto, admite-se que, ao se moverem para além da sala de aula, os(as) alunos(as) estarão procurando novas oportunidades de reflexão e diálogo” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 90).

Compreende-se nesse sentido, que o ensino crítico de língua inglesa ajuda nossos alunos a refletirem sobre as relações de poder vigentes, transgredindo as fronteiras de dominação e ao mesmo tempo se tornando proficientes na língua. Portanto, ser proficiente na língua não é apenas saber falar ou escrever, mas também saber pensar criticamente por meio dela, tendo consciência ampla de todos os enunciados que a sociedade pode produzir (URZÊDA-FREITAS, 2012).

Kumaravadelu (1994), ao defender uma condição Pós-Método, corrobora o ensino crítico, reforçando que professores e alunos devem ser ajudados para que sejam capazes de desenvolver a autonomia e o seu processo crítico, tornando-se assim agentes de mudança capazes de descobrir novos caminhos para o desenvolvimento próprio e social. Com o apoio dos demais professores e a instituição escolar, ambos serão capazes de promover um protagonismo e conseqüentemente desenvolver o ensino crítico.

No contexto da língua inglesa mais especificamente, uma das formas de atribuir sentido ao aprendizado da língua é situando-a no contexto dos alunos, o que não é nenhum fato novo. Porém, ainda que tenham contato com a língua em jogos, leituras e outras práticas sociais, os aprendizes por vezes acabam não tendo a real noção do quanto o idioma está entrelaçado com sua língua materna no cotidiano. Diante disso, o debate entre abordagens e métodos fica de lado se o centro do processo não for o aluno e o que se passa em seu entorno. Levando isso em consideração, atualmente:

[...]as pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo. (DIESEL et al, 2017, p. 268).

Com efeito, mediante o exposto de teorias do Pós-Método e perspectivas do aluno perante o ensino de língua inglesa, conclui-se que aderir a um modo uniforme de conduzir conteúdo para turmas heterogêneas em número, personalidades, complexidades e nivelamento está fadada a resultar em inúmeros prejuízos ao aprendizado do aluno.

Para Kumaravadivelu (1994, 2001) o pós-método então, cria a necessidade de um modelo coerente, baseado em *insights* teóricos vigentes, empíricos e pedagógicos, que desenvolvem e ativam o sentido dos professores e criam um envolvimento. O professor, por esta concepção, deve apresentar uma prática própria, de acordo com suas próprias teorias. Entrelaça com a pedagogia de forma prática, visto que sua perspectiva apresenta um ensino significativo, direcionado ao grupo de professores e alunos, levando em consideração os objetivos e o contextos em que estão inseridos.

Quanto a isso, Benson e Huang (2008) trazem apontamentos de que na formação de professores o apoio é muito importante, visto que a liberdade profissional é vista como um elemento de concepção da autonomia do professor, ajudando-o evoluir a partir de seus esforços e assim entender o papel que deve assumir em sala de aula, além dos projetos que devem desenvolver para que se promova a autonomia do aluno. Nesse sentido, compreende-se que a autonomia do aluno está diretamente ligada à autonomia do professor.

Leffa (2016), no entanto, aponta que a autonomia apresenta algumas restrições de ordem prática em relação ao aluno, em relação ao professor e em relação à escola. Quanto à restrição relacionada ao aluno, o autor destaca a falta de interesse pelo estudo da língua. Ao se tratar do ensino de Língua Estrangeira ou Língua Adicional, sabe-se que seu aprendizado é mais efetivo quando realizado de maneira autônoma e autêntica, pois quando o aluno não se interessa em

buscar conhecimento fora da sala de aula, ele fica fadado àquele conteúdo e, conseqüentemente, tem mais dificuldade em adquirir domínio funcional da língua.

Com base no autor, percebe-se que a autonomia do aluno é construída quando este, por conta própria, busca desenvolver o conhecimento da língua, não limitando-se ao espaço da sala de aula e ao que ali lhe é oferecido. Reforça-se nesse ponto, que para que haja essa autonomia é necessário que exista empenho por parte do professor como orientador, pois, ao passar a autonomia de escolha para o seu alunado, o professor dará a liberdade de escolha, corroborando para o seu desenvolvimento e até mesmo para o protagonismo do aluno.

A isso se relaciona o que o autor destaca quanto às restrições relacionadas ao professor. A construção dessa autonomia requer romper com a ideia, tradicionalmente construída, do professor como elemento central na sala de aula, sendo este que estabelece o controle, o que já vem, por vezes, de sua própria formação.

É o professor que estabelece os objetivos a serem atingidos, que escolhe as atividades a serem desenvolvidas, que decide quem vai ser promovido ou não no fim do ano, dentro de limitações maiores ou menores, é claro; o professor, por sua vez, também está inserido dentro de uma estrutura de poder, da qual ele absolutamente não é o topo. Em relação à sala de aula, no entanto, pode-se dizer que as decisões são normalmente tomadas pelo professor. Durante os anos de sua formação ele foi preparado justamente para tomar essas decisões, para assumir o controle da sala de aula e não está disposto a abrir mão desse controle (LEFFA, 2016, p. 9).

Como discute o autor, a autonomia é vista como uma ameaça a este espaço de autoridade que o professor ocupa, podendo este sentir-se inseguro para abrir mão deste controle. Sair desta situação, que dá um certo conforto, requer do professor um encorajamento, além do apoio e meios para isso. Adentra-se aqui ao papel da escola no processo, sendo a terceira restrição sinalizada por Leffa. Essas restrições estão por vezes relacionadas ao próprio currículo que se repete de geração para geração, representando uma tradição na sociedade. Com isso, escola e professor permanecem a seguir uma postura engessada, sem espaço para o ousar dos seus agentes.

Dessa forma, compreende-se que o protagonismo do aluno e conseqüentemente a construção da autonomia e criticidade, são ligados a uma mudança de postura, a um (re) significar do ensino. Este (re)significar perpassa também professor e aluno, como agentes do processo, e a uma visão de aprendizagem em que simultaneamente, ambos professores e aluno, tem a aprender e a ensinar. Os alunos, por essa perspectiva, deixam a posição de receptores e são capazes de desenvolver habilidades enquanto aprendem o conteúdo, além de serem capazes de desenvolver discussões de ordem crítica e expor suas opiniões em sala de aula, tornando-se críticos, autônomos e protagonistas.

É neste sentido que o trabalho retoma a importância do aluno e seu contexto, fatores que correntes educativas tradicionais ignoravam. Com o fim de propor conexão com modos mais significativos para o processo de ensino-aprendizagem, este estudo admite a contribuição de metodologias que incentivem a interação ativa com o conteúdo, de forma que abordagens mecanicistas sejam questionadas por sua real funcionalidade. Parte-se da ideia de que a construção da autonomia e da criticidade está relacionada a uma prática que permita o envolvimento e a participação mais ativa do estudante, não seguindo um único método, mas buscando alternativas que garantam o seu engajamento.

## 2.2 METODOLOGIAS ATIVAS

Assim como em qualquer esfera educacional no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, muito se discutiu sobre qual seria o método ideal para ensinar ou aprender, o que e como fazer para que se alcancem resultados positivos. No entanto, sabe-se que nas salas de aula, existe relativa heterogeneidade de diversos níveis, que impede que sejam pré-fixados modos de ensino, portanto, os métodos e abordagens apresentados como formas de ensino para serem aplicados em diversas circunstâncias, muitas vezes podem ser falhos em determinados lugares. Ao longo dos anos, os métodos têm se aprimorado e novas teorias foram surgindo, porém para o professor sobra cada vez mais a dificuldade de adotar uma única metodologia para as suas práticas. São vários os fatores que interferem nessas escolhas, desde a união de pressupostos teóricos até as diferenças individuais de cada aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a era Pós-Método, visa, como se tem discutido, a busca não por um método alternativo, mas por alternativas aos métodos propostos, no intuito de que o professor tome decisões metodológicas baseadas em sua autonomia e coerência, de acordo com o seu contexto e atendendo às necessidades individuais de seus alunos. E é nesse contexto que surgem as MAA como meio para que os alunos se engajem em investigações orientadas e colaborativas, para o desenvolvimento da autonomia através de experiências reais ou não, em que o professor, como mediador, auxilia o aluno na realização de ações que o fazem compreender e construir o seu aprendizado.

Adentrando então neste capítulo tem-se por objetivo expor preceitos que estudiosos elaboraram sobre as MAA. Como já apontado, a ideia de uma sala de aula com maior participação do aluno não é algo recente e, já Paulo Freire, defendia a emancipação do aluno. Mais recentemente, no entanto, o avanço tecnológico, as mudanças na sociedade e no próprio

indivíduo, têm discutido e impulsionado o uso de terminologias, perspectivas e possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem de línguas, tais como Metodologias Ativas, Ensino Híbrido, Metodologias Ativas de Aprendizagem, entre outros. Na literatura, as definições de Metodologias Ativas (MA) remetem a um processo de ensino-aprendizagem com a participação efetiva do aluno, visto este como indivíduo agente do processo.

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (BACICH, MORAN, 2018, p. 23).

A primeira referência que se deve remeter ao falar de MAA é a figura do aluno, o qual é o centro do processo, distintamente do que abordagens outrora pregaram. Porém, importante ressaltar que além do destaque ao aluno, o professor tem muito a contribuir para um ensino ativo, pois com isso transforma a esfera da sala de aula, requisitando do aluno não apenas assistir e escutar, mas envolver-se e aprender pelo fazer. Este fazer colaborativo, todavia, deve fazer sentido ao aluno, que assim se empenhará em buscar soluções e analisar possíveis resultados. Weltman (2007) contribui para o debate, ao se posicionar sobre o aprender ativo:

O conceito de aprendizagem ativa é bastante aberto e em evolução. Com o advento contínuo de novas tecnologias, existem muitas possibilidades que podem aprimorar as experiências dos alunos. Talvez o mais importante, o aprendizado ativo oferece oportunidades para experiências únicas e inovadoras aos alunos. Usando ideias de aprendizagem ativa, os instrutores podem criar ambientes de aprendizagem não convencionais, criativos e divertidos (WELTMAN, 2007, p. 8-9, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Com efeito, por intermédio das palavras do autor, depreende-se a distância que esse modo de aprender se encontra de modelos tradicionais. Se trata de posicionar o professor como auxiliar e orientador, o que não diminui seu papel em nada. No entanto, a troca de bastão, passando o papel principal ao aluno, depende de uma série de fatores. Como defende Weltman (2007), há diversas possibilidades para aprender ativamente, e para isso o contexto – escola, equipe pedagógica, pais ou responsáveis – devem estar concentrados no desenvolvimento do aluno, haja vista a necessidade de um olhar diferente para a educação, pelo fato de que as

---

<sup>13</sup> The concept of active learning is fairly open-ended and evolving. With the continual advent of new technologies, there are many possibilities that can enhance student experiences. Maybe most importantly, active learning provides opportunities for unique and innovative student experiences. Using active learning ideas, instructors can create unconventional, creative, and fun learning environments.

“mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente” (DIESEL, 2017, p. 269).

Em outros termos, o aluno de hoje está exposto a uma quantidade enorme de conteúdo dentro e fora da escola. Caso o docente não compreenda a necessidade de adaptação de sua prática diária, possivelmente terá dificuldades em suas aulas, pois encontrará certa resistência. Isso não significa a substituição de professores experientes por mais novos, todavia a autocrítica da prática deve ser uma constante no cotidiano do professor, que planeja, testa, aplica, assume erros, replaneja e reaplica (FREIRE, 2021).

Nesse sentido, Bacich e Moran (2018, p. 37) trazem que “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida”. Além disso, os autores também apontam que, como benefício aos alunos, as MA’s proporcionam recursos didáticos que visam ensinar em diferentes aspectos e contextos, atendendo aos alunos com as mais variadas necessidades. Dessa forma, o desenvolvimento da aprendizagem por meio dessas metodologias torna-se transformador, transpassando as expectativas dos alunos. No entanto, é importante ressaltar que o papel do professor é fundamental, pois, nessa perspectiva, não são vistos como os únicos detentores de conhecimento e sim mediadores. Ao professor, portanto, cabe o papel de mediar e de proporcionar aos alunos o protagonismo de suas aprendizagens (BACICH; MORAN, 2018).

Com a aprendizagem centrada no aluno e a implementação da BNCC, as mudanças educacionais no Brasil, com o uso das MAA, se tornaram cada vez mais vitais para a melhoria do ensino. Devido ao cenário atual, o desenvolvimento educacional e tecnológico vem obtendo respostas satisfatórias através de estudos na implantação de MAA, no entanto, ainda assim é necessário atentar-se ao papel do professor durante esse processo de ensino-aprendizagem, oferecendo a ele formação e métodos para implementar tais alternativas e melhorar suas práticas em sala de aula (BACICH; MORÁN, 2018).

Os autores Bacich e Moran (2018), seguindo sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), sugerem projetos com atividades questionadoras, orientação para a resolução de problemas, com o uso de material adequado ao processo de ensino e aprendizado, que obriga ao aluno recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido. Os alunos devem receber *feedback* após a realização das atividades, precisam ser incentivados a participar e, tanto os materiais utilizados de forma presencial quanto *online*, devem ser estruturados e muito bem planejados. Com isso, as atividades passam a ser voltadas para uma produção colaborativa, construção de saberes e significados que envolvem diversas ferramentas.

As MAA são implementadas através de várias estratégias, como aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning* – PBL), aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* – GBL), o método do caso ou discussão e solução de caso (*teaching case*) e aprendizagem em equipe (*team-based learning* – TBL). Além destes, também a aprendizagem através de histórias (*storytelling*) e jogos (gamificação), o qual produz linguagem lógica dentro da sala de aula por meio dos jogos, proporcionando motivação e engajamento, visto que ela apresenta elementos da realidade dos alunos, envolvendo desafios e fases, além de apresentar narrativas sobre fantasias e descobertas que geram uma aprendizagem significativa e prazerosa (BACICH; MORAN, 2018).

Outrossim, os games podem proporcionar interação e interatividade, o que os deixa em um patamar distinto de outras formas estáticas de experiência estética, pois jogar um game é uma atividade diferenciada, como ouvir uma história ou contemplar um filme, ou seja, os jogos podem proporcionar uma experiência direta que os livros não conseguem (MATTAR, 2017). Reforça-se que “os games não devem ser considerados meras mídias: jogar um game é, na verdade, um exercício de aprendizagem ativa” (MATTAR, 2017, p. 80).

Apontamentos de Dede (2005, apud MATTAR, 2017) exploram como novos estilos de aprendizagem estão sendo criados pela imersão não apenas dos games, mas em ambiente de realidade virtual e aumentada. Já para Tori (2017, apud MATTAR, 2017), a realidade aumentada móvel é uma boa estratégia de desenvolvimento para atividades lúdicas e de aprendizagem ativa com os alunos. McGonigal (2011, apud MATTAR, 2017) define que os games multiusuários levam seus jogadores a desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução criativa de problemas e desenvolvimento do trabalho em grupo.

Mattar (2017) expõe alguns exemplos da incorporação dos games no ensino remoto e presencial. Traz a pesquisa de Kurt Squire (2004) que desenvolveu atividades com o game *Civilization III* na disciplina de história, em que os alunos se envolveram ativamente durante o processo de aprendizagem, compreendendo assim diversos conceitos importantes e aprendendo a sintetizar diferentes períodos da história. Apresenta também o GAP – *Gaming Against Plagiarism* - que são sequências de três games que procuram desenvolver a consciência sobre ética em pesquisa, incluindo plágio e suas consequências. O estudo descrito por Mattar (2017), realizado por Krause et al (2015), demonstrou em sua conclusão que a gamificação gerou efeitos positivos na aprendizagem e os elementos sociais foram amplificados significativamente com os resultados obtidos.

Ademais, outro exemplo interessante de atividade realizada com esta metodologia na educação básica é o fórum FAAP de discussão estudantil, em que os alunos simulam uma



conferência das Nações Unidas. Nessas atividades os alunos são capazes de desenvolver estratégias de negociação e senso crítico, exercitam sua retórica e sua tomada de decisões, estudam através de várias perceptivas e tomam conhecimento de diversas áreas que afetam o planeta (MATTAR, 2017).

A aprendizagem baseada em projetos, por sua vez, visa tarefas e desafios para resolver problemas ou desenvolver um projeto que apresente ligação com uma vida fora da escola. Esses modelos de projetos variam entre três vertentes: projeto construtivo, projeto investigativo e projeto explicativo, que estimulam o desenvolvimento das habilidades e competências, conforme orienta a BNCC. As atividades implicam motivação e contextualização, *brainstorming* (espaço para criatividade), atividades de planejamento, execução, registro, organização, apresentação, reflexão da prática, publicação de resultados e materiais acessíveis aos alunos (BACICH; MORAN, 2018).

Corroborando essa ideia, Mattar (2017) acrescenta, com base em Thomas (2000), outros critérios que caracterizam a aprendizagem baseada em projetos, como: o ser central e não periférica ao currículo, ser focada em questões ou problemas que conduzem os alunos a se envolver na investigação construtiva. O autor também expõe que um dos modelos vinculados à aprendizagem baseada em projetos surgiu de uma parceria entre a escola de educação da Universidade de Harvard e a empresa de Outwad Bound, sendo chamada de *experiditionary learning* (EL education) ou aprendizagem expedicionária. Essa abordagem visa em um sentido mais restrito, apresentar o processo de aprendizagem envolvendo o estudo, a realidade vista em campo que seria então a expedição e a elaboração de projetos por parte dos alunos, quando resolvendo os problemas identificados.

Tal modelo apresenta objetivos que pretendem direcionar os alunos para um norte, de se tornarem

pensadores críticos, solucionadores de problemas e aprendizes eficientes que desenvolvam habilidades para lidar com ideias, problemas e textos complexos, além de desenvolver o caráter e habilidades necessárias para o sucesso na faculdade, carreira e sua vida pessoal, tudo isso experimentando um currículo por meio da investigação, pesquisa e aplicação. (MATTAR, 2017, p. 67).

Um pouco mais perto, Mattar (2017) também expõe que outro projeto interessante ocorreu na cidade de São Paulo no colégio Saint Clair, no qual a professora Carla Luczyk propôs que os alunos reconstruíssem no *minecraft* a cidade de Mariana, destruída pelo rompimento da barragem de uma mineradora em 2015. O projeto envolveu diversas disciplinas, contou com a participação de toda a comunidade interna da escola e, além disso, de esferas da comunidade

externa, além de ter proporcionado aos alunos um conhecimento maior sobre o acidente, tornando-os mais críticos e reflexivos.

A aprendizagem baseada em problemas, na concepção que segue de Mattar (2017), tem como objetivo não resolver o problema apresentado, mas sim fazer com que o problema usado ajude os alunos a identificar suas necessidades de aprendizagem e conforme tentam entendê-la, sintetizar, reunir e aplicar informações, de forma que possam de fato trabalhar efetivamente para aprender com o seu grupo e seus professores. Nesse ponto, é importante que se diferencie a aprendizagem baseada em problemas da problematização, pois a problematização são os problemas identificados pelos alunos extraídos da observação da realidade, enquanto que, a aprendizagem baseada em problemas se trata dos problemas que são elaborados pelos professores e apresentados aos alunos da disciplina ou curso (MATTAR, 2017).

O projeto “*Online problem-based learning for Health Sciences students: a digital case on fetal alcohol spectrum disorder*” é o exemplo apresentado por Mattar (2017, p. 57) de aprendizagem baseada em problemas. Esse caso foi desenvolvido na modalidade à distância com o financiamento envolvendo o governo do Canadá e formado por pesquisadores da Universidade de McMaster do Sheridan College e da prefeitura de Hamilton. O caso foi desenvolvido para alunos da área da saúde, relacionando os transtornos do espectro alcoólico fetal, e tinha como objetivo demonstrar como a aprendizagem baseada em problemas pode ser aplicada em tecnologias digitais de informação e comunicação online. A apresentação do caso contou com recursos de textos, vídeos, registros, documentos e dados clínicos. Ao final do projeto, foram identificados pontos positivos como: a flexibilidade de tempo e espaço devido ao estudo ter ocorrido online; profundidade e amplitude de informações disponibilizadas como apoio na resolução do caso; criação de chat e tomada de decisões por meio desses e validação das avaliações pelos colegas, o que ajudou a gerar segurança. Além disso, os especialistas que ofereceram suas experiências de aprendizagem, postando respostas detalhadas nos fóruns, ajudavam no incentivo do trabalho.

No entanto, também foram identificados pontos negativos, como por exemplo, o ritmo de trabalho online pesado, um exacerbado tempo gasto, frustração em dificuldades para tomar decisões, repetição de informações, dificuldade para seguir discussões nos fóruns e falta de aprofundamento nas discussões. Por fim, foi possível comprovar que se pode aplicar abordagem de aprendizagem baseada em problemas em um ambiente online (MATTAR, 2017), podendo mesmo com as dificuldades da adaptação ao ambiente, ajudar estudantes a solucionarem problemas.

Não obstante, na implementação dessas práticas os professores ainda enfrentam certas dificuldades, pois é preciso adequar os conteúdos curriculares para o nível de conhecimento e interesse dos alunos. Outro fator que também torna difícil a aplicação dessas abordagens, é o fato de as salas de aula apresentarem grande número de alunos (BACICH; MORAN, 2018). Contudo, é possível que o professor adapte essas propostas de acordo com a sua realidade de sala de aula, usando dos próprios materiais didáticos de que dispõe para encaminhar as discussões e soluções de problemas no grupo e valendo-se de material complementar, que os próprios recursos digitais oferecem (vídeos, games, memes, blogs, dentre outros).

Conforme os apontamentos de Bacich e Moran (2018), o uso das metodologias ativas em conjunto com as tecnologias digitais constitui-se como uma estratégia eficaz para a inovação pedagógica. Vale destacar que as dificuldades vêm sendo superadas conforme a tecnologia vai avançando e cada vez mais sendo utilizada na implantação de metodologias ativas. Elas estão mudando a dinâmica em sala de aula, além de mudar a relação do aluno com a informação e seu aprendizado. A implantação dessas tecnologias digitais no desenvolvimento das metodologias ativas, trouxe consigo o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido (BACICH; MORAN, 2018).

Com isso e com as questões referentes às transformações culturais e sociais que mudam rapidamente, o advento das tecnologias faz com que a postura humana perante o mundo mude, e apesar de todos os problemas atuais, a tecnologia tem sido imprescindível para a vida humana. Ela proporciona transformação cultural e social tornando-se um elemento fundamental para o cotidiano e para o âmbito escolar. O avanço tecnológico foi capaz de introduzir diversas ferramentas capazes de auxiliar no ensino da Língua Inglesa, e nesse período pandêmico também se presenciou, mais fortemente, a forma de ensino híbrido sendo adotada pelas escolas, no sentido de evitar a paralisação total das atividades. Muitas escolas continuam a adotar destes formatos de ensino, pois foi observado que certas atividades trouxeram grande desenvolvimento e autonomia para seus alunos.

Desta forma, as tecnologias digitais de informação e comunicação trazem uma nova perspectiva ao mundo, na forma de pensar e se relacionar. No processo de ensino de uma língua adicional, as novas tecnologias digitais de informação e comunicação podem ser grandes aliadas, pois são instrumentos de grande importância por fornecerem diversos subsídios para que se tenha uma melhor relação do aluno com o idioma alvo. Considera-se ainda o fato de que as ferramentas tecnológicas possuem várias possibilidades para utilização de materiais diferenciados no processo pedagógico, podendo oportunizar a comunicação de aprendizes de

diversas partes do mundo, além de ser grande aliada para práticas de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva na língua aprendida.

### 2.3 O LIVRO DIDÁTICO

Tema de muito debate, o livro didático (LD) faz parte da educação brasileira e seja pelas suas práticas escolares, por suas concepções de ensino ou pela discussão através do fato em concordar ou não na sua utilização, divide muitas opiniões. Fato é que, há muito tempo, nas escolas regulares da rede pública de ensino, especialmente, o livro é um dos instrumentos do professor e do aluno, tornando-se, como se tem discutido, um elo entre o conteúdo, o professor e o aluno. Sendo muitas vezes o recurso mais próximo da sala de aula, o livro didático pode servir de instrumentalização ao professor, não devendo ser refutado.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) oferta a todos os alunos da educação básica livros de forma gratuita através das instituições de ensino ao qual encontram-se matriculados. Até que os livros didáticos cheguem nas escolas, passam pelo crivo de editas, avaliação pedagógica e são aprovados por uma comissão técnica da secretaria de educação básica do Ministério da Educação (MEC). Os livros que, por algum motivo, são reprovados não chegam às escolas.

Ainda assim, muito se questiona em como usar e por que usar o livro didático, podendo o professor ou a equipe pedagógica da escola decidir por não adotar este material. No entanto, entende-se que a questão não está em não fazer uso do livro didático, mas sim do como utilizá-lo, devendo professor e aluno manter com este material uma relação dialógica e crítica. Como um recurso, o livro deve servir como um guia, o que implica na opção de não usá-lo como único material didático em sala. É preciso que o professor tenha consciência da utilização e vincule ao seu uso outros métodos de ensino-aprendizado. Nesta próxima seção, aborda-se sobre a história e concepções do livro didático, sua utilização como instrumento de ensino-aprendizado de modo crítico e a utilização do livro no ensino do inglês como língua adicional.

#### 2.3.1 A história e concepções do livro didático

A história do livro didático teve seu início por volta de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), o qual tinha como intuito legislar sobre as políticas públicas do livro

didático. Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), no propósito de organizar e controlar a circulação dos materiais didáticos no Brasil (SOUZA, 2009).

No mesmo ano, foi criado o decreto-lei nº 1.006 pelo governo Vargas, sugerindo a fiscalização e elaboração do LD; mas, tudo isso, sob o controle do governo, pois era quem cuidava das informações que iriam veicular dentro das escolas. O decreto-lei estabelece as condições para a produção, importação e utilização do livro didático e apresenta uma das primeiras definições para LD. Em seu art.2º traz que,

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938).<sup>14</sup>

Conforme apontamentos de Lajolo (1996), o que sugere o adjetivo didático é que qualifica e define determinado tipo de obra, sendo assim o LD é um instrumento específico e importante para o processo de ensino-aprendizado. Como sabido não é o único material que os professores e alunos utilizam, porém é um dos materiais de mais fácil acesso nas escolas, tornando-se importante instrumento de ensino. Mas para que um livro possa ser considerado didático, ele precisa ser usado de forma sistemática no ensino-aprendizado em uma disciplina que já está consolidada no ambiente escolar. Lajolo (1996, p. 5) aponta ainda que se caracteriza o LD “por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um processo.”

Com a crescente demanda da produção do LD, em 1966 realizou-se um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID); com essa parceria, criou-se a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), sendo esta coordenadora, editora e produtora por três anos, além de responsável pela distribuição gratuita de 51 milhões de livros didáticos. (SOUZA, 2009).

Através de uma portaria ministerial, nº 35 de 1970, criou-se um sistema de coedição com as editoras nacionais para que fosse resolvido o problema de tantas trocas. Assim o INL deu início ao seu novo projeto chamado de Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que assumiu o gerenciamento dos recursos financeiros que era da COLTED. A parceria que ocorreu entre o MEC e a USAID tornou a contrapartida dos estados

---

14 Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 de jun. de 2022.

imprescindíveis e assim INL precisou implantar um sistema de contribuição financeira dentro de suas unidades federadas, o intitulado então Fundo do Livro Didático. (SOUZA, 2009).

Como descreve Souza (2009), com o passar do tempo e a escassez dos recursos financeiros, houve uma precarização dos serviços prestados às escolas e em 1983 a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) foi substituída e passou a ter a nova sigla FAE, se tratando da Fundação de Assistência ao Estudante, que passou a responder pela implantação do PLIDEF e a participação dos professores na escolha dos livros didáticos, além da ampliação do programa. Com a expansão do PNLD em 1985, se elevou a distribuição do livro didático e as primeiras disciplinas a serem contempladas foram Língua Portuguesa e Matemática; nos anos seguintes foram contempladas as disciplinas de Ciências, Geografia e História. No ano de 1997, extinguiu-se a FAE e toda a responsabilidade passou para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (SOUZA, 2009).

Com a vinda da ditadura militar, por volta da década de 1960, obrigou-se a realizar discussões sobre o papel do LD na educação, bem como “do controle do aumento da rede de ensino, sobretudo do ensino secundário” (FILGUEIRAS, 2015, p. 88). Foram surgindo nos currículos doutrinas de segurança nacional e intervenções do Estado sobre os assuntos que deveriam aparecer nos livros didáticos. Ao mesmo tempo em que ocorriam “as mudanças sociais e econômicas que incentivaram alterações na área editorial” (FILGUEIRAS, 2015, p. 89) dos LDs, ocorria o “processo de elaboração e produção dos manuais didáticos que passou por significativas mudanças, alterando sua forma física, leitura e utilização” (FILGUEIRAS, 2015, p. 89). Assim, durante este período de repressão, o livro didático tornou-se um instrumento do Estado de contestação, e, sua distribuição, passou a ser concreta para tais objetivos (FILGUEIRAS, 2015).

Somente em 1996 que foi implantado o processo de avaliação pedagógica dos LD através de comissões, divididas de acordo com a área de conhecimento. Tais medidas criaram critérios de análise e avaliação para os LD e o resultado disso foi a criação do Guia de Livro Didático que serve para orientar os professores durante seu processo de escolha (VIDAL, 2016). E, se antes o livro didático era restrito apenas para as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, agora passava a ser de aquisição para todas as disciplinas de nível fundamental e médio, aumentando sua distribuição nas escolas. Outros critérios que os LDs precisam ter segundo o guia, são as ordens conceituais sem erros ou indução a erros e questões políticas, devendo ser isentos de preconceito, posicionamento político, religioso e discriminação (SOUZA, 2009).

Com a crescente ascensão do LD, os professores foram ganhando cada vez mais voz e autonomia, principalmente na sua contribuição diante da produção, implantação e utilização do LD, além da escolha para utilização em sala de aula, que passou a ser do professor. Atualmente, o governo apresenta dois programas do PNLD que ampara o livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), sendo estes, respectivamente, criados em 2004 e 2007 (VIDAL, 2016; PEREIRA, CASTILHO, 2021).

Como dito, o LD passa, antes de sua distribuição nas escolas, por uma revisão pedagógica pelos professores selecionados pelo MEC, para que verifiquem erros conceituais de redação e conteúdo. Além disso, durante a verificação dos livros didáticos, deve-se atentar para que ele não vincule nenhuma informação falsa, pois as informações contidas no livro devem corresponder aos significados da esfera social dos alunos e que de certa forma retratem sua realidade. Ainda, se deve verificar se as obras atendem ao edital do PNLD daquele ano. Portanto, o LD não pode construir significados com base em valores indesejáveis, nem de transmitir discriminações contra grupos sociais, nem por leis como estratégia e nem transmitir comportamentos inspirados ou que valorizem, reforcem ou incentivem comportamentos não aceitos perante a ética social (LAJOLO, 1996).

O guia de LD traz para o processo de escolha que é preferível que os professores se reúnam e, de forma autônoma e democrática, possam escolher a melhor coleção que irão trabalhar durante todo o ano letivo. Reforça-se que a utilização de uma mesma coleção por todas as disciplinas demonstra uma boa estratégia de organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017).

Como contribuição para essa escolha do LD, Lajolo (1996) pontua que o professor precisa planejar seu uso em relação aos conteúdos e método e, só a partir disso, que ele conseguirá estabelecer de forma adequada o diálogo entre o que diz o livro e o cotidiano dos alunos, visto que é somente nesta interação entre: os saberes que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros, que o conhecimento avança.

O guia explica que o cuidado de conservação do livro deve ser realizado pelo aluno e o professor deve orientar sobre isso. É orientação que os livros sejam usados por três anos e os que necessitarem de ajustes podem ser substituídos. Os livros enviados em caráter de reposição e complementação no segundo e terceiro ano deverão ser conservados por dois e um ano, respectivamente. Para o PNLD, a meta considerada de devolução pelas escolas é de 90% e acaba sendo vista como garantia de boa gestão (BRASIL, 2017).

É importante saber também que ao final do prazo trienal para a utilização dos livros, o material passa a ser integrado como patrimônio da escola ou da rede de ensino, conforme as regulamentações do programa, ficando totalmente a critério da instituição escolar se irão conservar ou descartar o material (BRASIL, 2017).

### 2.3.2 O livro didático como instrumento de ensino-aprendizagem para o ensino crítico

Os variados sujeitos do processo de ensino-aprendizagem contam com a presença do livro didático nas aulas de língua adicional do ensino público. Todavia, muito se debate sobre em que medida o LD deve ser usado, se em todas as aulas, somente quando necessário, uma vez sim outra não. Bem, considerando o LD como ferramenta, o professor tem como benefício usufruir de uma grade de conteúdos já planejada, tendo uma sequência lógica programada para trabalhar com seu alunado. Além disso, pode usufruir de comentários e recomendações dos autores do material, incluídos no Livro do Professor (LP), sendo útil em casos de falta de criatividade, dificuldades no planejamento ou inexperiência na área. (SILVA, 2019, p. 90).

Assim como outros recursos disponíveis, o livro possibilita que o docente gaste menos tempo planejando todos os processos da aula do zero e invista mais seu tempo na qualidade e incremento de sua aula. Não obstante, caso seja usado em demasia para esses fins supracitados, evidentemente pode acarretar certa acomodação do docente, na iminência de aproximar o LD a uma prescrição rigorosa, acabando por assumir um papel incoerente para responder às necessidades dos alunos. Deve o professor, conhecedor de sua realidade, manter com o material uma relação de dialógica, sabendo selecionar, complementar e adaptar o que é proposto.

[...] o professor não deverá estar ou sentir-se preso ao material didático, tendo mais mobilidade para garantir o sucesso de seu trabalho em sala de aula, já que é o professor que está em contato direto com o aluno e pode perceber em conversas informais aquilo que mais precisam para que caminhem para o sucesso da vida adulta, quer pessoal, quer profissional. (BISSACO, 2015, p. 211-212)

Portanto, ao ter caráter auxiliar no ensino, o LD assume sua importância, ao mesmo tempo em que permite ao professor buscar material autêntico para usar em sala. A atitude libertadora do docente que, na sala de aula, se permite convocar o aluno para o diálogo, propondo uma relação harmoniosa entre o conteúdo e o aluno, estabelece uma relação de parceria também com o LD, assumindo que o material está presente para auxiliar e propor, não para ser seguido e checado do início ao fim como um *scanner* faz.



Além disso, o LD deve apresentar conteúdos e informações que levem em conta a realidade dos alunos. É através dele que o aluno vai aprender a contextualizar sua visão de mundo para futuramente conseguir enfrentar os desafios que a sociedade muitas vezes lhe impõe. Lajolo (1996) expõe que o aluno vai construir ou alterar através dos significados do LD seus padrões de conhecimento e, dessa forma, irá aprender através de seus significados, sendo esse um dos principais motivos para que eles sejam adequados à sua aprendizagem e realidade.

O profissional da educação que se arrisca nesta atitude tem como uma de suas principais metas incitar a dependência da aula em relação ao livro didático, mesmo que em partes. Dada a liberdade da equipe pedagógica para tal ação, ao contrário do que pode se pensar, valoriza ainda mais o LD, ao passo que, as vezes que for usado, os alunos lembrarão de que há de ser algo significativo, podendo cativá-los mais genuinamente para trabalhos com o livro. O manuseio crítico do LD é defendido na medida em que o material ajuda os alunos a alcançarem as competências e aprimorarem suas habilidades. O mediador desta relação entre material e aluno é o professor, que para ser bem-sucedido em sua prática, tem o dever de gerir esta ligação, pois “o sucesso do LD na sala de aula está mais centrado no uso que o professor faz dele do que no material em si. Cabe ao professor fazer a relação entre o LD, o aluno e o ambiente escolar” (SARMENTO; LAMBERTS, 2016, p. 293).

Em virtude disso, este trabalho se posiciona de forma crítica ao uso do LD, não o marginalizando nem o fantasiando, mas em suma, considerando-o como ferramenta primordial para o professor utilizar em suas aulas, desde que o mesmo tenha ciência de como aplicar o conteúdo de forma acessível e significativa para os alunos. Muitas vezes, o docente deve ser capaz de perceber inadequações do livro diante de seu contexto, em casos de propostas que não se encaixariam bem em sua turma, além de possíveis complicações na aplicação de determinado conteúdo devido ao contexto sociocultural ou outras dificuldades.

Neste momento, sendo ciente de seu papel, o professor deve ter atitude, visto que a situação demanda atenção e adaptações no percurso que o livro propõe. Sua ação é necessária para harmonizar o conteúdo do livro com o modo de como será tratado em sala. Por isso, destaca-se aqui que o livro didático apresenta, aos olhos de um professor atento, alguns percalços que necessitam um olhar mais atento, seguido de possíveis intervenções do professor para melhoramento da aplicação em sala.

Ao passo que o professor desenha seu trajeto ao longo de sua carreira, ele se torna capaz de identificar com mais destreza os contextos e necessidades específicas de cada grupo de alunos. Sendo assim, seu repertório para reconstruir e adaptar o manuseio do LD para suas aulas se mantém em dia, característica que o posiciona como autônomo em sua prática, assim como

preconiza a condição Pós-Método. Por sua vez, a autonomia deve ter sua razão de ser fundamentada na criticidade e saber fazer do professor, sujeito que deve, desde a sua formação docente, trabalhar a reflexão e seu senso crítico sobre sua própria prática. Assim sendo, ao desenvolver uma capacidade de autoanálise e autocrítica, a ideia de autonomia ganha mais relevância e amparo, buscando na prática cotidiana formas de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, assim como manifesta Freire (2021),

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (p. 40).

Portanto, refletindo sobre as palavras de Paulo Freire, pactua-se que a reflexão crítica da prática não resulta em posterior melhoramento concreto se há a ausência da ação posterior à reflexão. A consciência, sem ação, não concretiza a mudança. Em outras palavras, o ciclo deve ser contínuo entre prática e reflexão crítica. A consciência de que o responsável pelo elo entre o aluno e o LD é o professor, aumenta sua responsabilidade no sentido de filtrar meios de como afetar o aluno através do livro.

O professor é também o responsável por guiar o aluno quanto ao uso do LD, de forma que este também mantenha com o material uma relação dialógica, reflexiva e crítica, sendo capaz de não apenas ‘copiar’ ou ler passivamente o que é proposto, mas, de forma ativa buscar soluções e participar do processo.

Para isso, os professores devem ter planejamento e estratégias que envolvam as necessidades que promovem o desenvolver cognitivo do aluno, em sentido pleno. Pensando nisso, uma das possibilidades que se apresenta é a utilização de algumas plataformas e aplicativos para auxiliar/dinamizar os conteúdos do LD, tanto em aulas presenciais como remotas, adentrando ao contexto híbrido, tais como sugerem os exemplos de: *OnliOffice*, *OpenShot*, *BBC Learning English*, *Jitsi*, *Libreflix*, *Duolingo*, *Coogle*, *Anchor*, *Mentimeter*, *Kahoot*, *LinguaLeo*, *QR Code Fácil*, *YouTube Edu*. Todas essas sugestões podem ser utilizadas pelos professores durante ou após suas aulas, dando total autonomia para que possa adequar conforme as necessidades de sua turma e a faixa etária dos alunos. Essas são sugestões práticas que incluem tecnologias digitais e conduzem o aluno para muito além de um ensino tradicional, fazendo com que saiam de sua zona de conforto, buscando aprendizado em outras fontes/recursos, para além do livro.

Compreende-se, portanto, que todas as informações compartilhadas através do livro devem ser fundamentadas, visto que a escola não desvincula o aluno de seu contexto social e muito menos desvaloriza seus conhecimentos prévios. O LD desta forma precisa satisfazer as expectativas desses alunos em paralelo com as diretrizes educacionais e somente através da visão de mundo que o aluno já tem é que eles podem construir novos conhecimentos pelo LD.

Todos que estão engajados no processo educativo, deverão buscar o LD que apresente melhores metodologias de ensino e que sejam condizentes com a realidade da turma. Além disso, é possível afirmar que o professor é um importante influenciador nesse processo, pois ele é capaz de levar o aluno a enfrentar barreiras e a mostrar como transformar sua realidade. No caso das línguas adicionais, é importante na relação do ensino com as situações sociais de uso da língua, tornando o ensino significativo para o aluno. O material didático deve, portanto, dar conta destes aspectos, com temas e conteúdos condizentes com a faixa etária e as necessidades dos estudantes. Temas e atividades que são atrativas instigam o aluno a participar, a envolver-se no processo de aprendizagem.

### 2.3.3 O livro didático no ensino de Línguas Adicionais

Com o passar dos anos ocorreu uma evolução considerável do LD de língua adicional. No entanto, alguns deles ainda são insuficientes e o professor acaba enfrentando mais essa dificuldade na hora de lecionar. Diante de materiais online e outras formas de acesso para o ensino da língua adicional, o LD ainda é o mais comum e o mais utilizado, seja pela sua capacidade de armazenamento de informações, seja pelas condições históricas em que o contexto educacional é envolvido. Fatores como carga horária extensa e pouco tempo para o planejamento das aulas fazem com o que LD se torne um grande aliado do professor, como se tem discutido.

Sarmiento e Lamberts (2016) mencionam que muitos professores, por vezes, apenas repassam os conteúdos do LD sem questionar, distanciando-se da realidade do aluno, limitando seu trabalho e deixando as aulas rotineiras. Sobretudo, com o avanço do ensino-aprendizado do inglês como língua adicional, o LD tem apresentado influências perante esse processo, devido ao fato de corresponder, muitas vezes, como a única fonte de consulta dos professores.

Em aulas de língua inglesa, o uso consciente e crítico do LD tem papel importante no desenvolvimento das habilidades necessárias para aprender uma nova língua, cabendo ao professor fazer melhor uso dos materiais disponíveis para que a aprendizagem seja eficaz e completa. (SARMENTO; LAMBERTS, 2016, p. 292).

Por isso, é preciso que haja uma seleção criteriosa diante da escolha dos materiais didáticos para a construção do aprendizado do aluno, realizando uma relação entre escola e LD, para que, conseqüentemente, o aluno possa ter boas experiências com a língua-alvo. Nesse sentido, os componentes curriculares da língua inglesa foram incluídos no PNLD nos anos de 2011 e 2012, respectivamente, para ensino fundamental e ensino médio. Desta forma, evidencia-se proporcionar uma reflexão sobre as diferentes culturas além da sua própria, aproximar os alunos nas diferentes formas de ver o mundo e discutir as finalidades sobre o estudo de outras línguas. (SARMENTO; LAMBERTS, 2016). Nessa direção, Lajolo sinaliza que o LD deve estar em acordo com as situações da sala de aula,

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere. (LAJOLO, 1996, p. 5).

Nesse sentido, retomando sobre o guia do livro didático, também se apresentam critérios para a sua seleção. Os critérios apontados são apresentar o foco de análise de fácil manipulação e organização estética, estando coerente, harmônica, e que possa despertar a curiosidade dos alunos. Os seus conteúdos devem estar alinhados com o currículo da escola e as atividades devem incentivar o aluno a pesquisar e encontrar soluções. Quanto ao ponto de vista pedagógico, é preferível que o livro aborde teorias envolvidas no processo de ensino-aprendizado e que as atividades busquem solidificar o conhecimento adquirido de acordo com o método utilizado.

O LD apresenta função de auxiliar no processo de ensino-aprendizado da língua; para que isso ocorra e o resultado final seja positivo, o professor deve escolher o melhor LD e assim os alunos serão capazes de ter uma aprendizagem significativa da língua. Convém reforçar novamente que o professor deve apresentar um olhar crítico quanto a sua metodologia e utilização do LD em sala de aula, devendo observar o seu contexto e a realidade dos seus alunos, adaptando as atividades e tornando o processo de ensino-aprendizado focado na realidade e nas necessidades de sua turma. Além disso, cabe ao professor ter a criatividade e não deixar que a aula, no caso com o uso do LD, se torne cansativa. Por isso, há a necessidade de usar o material com a participação ativa do aluno, tornando o ensino mais prazeroso.

É muito indicado também que seja utilizado o livro do professor durante o processo de ensino, visto ser este, como já se tem sinalizado, um material guia que fornece orientações e dicas ao professor. Quanto a isso, Lajolo (1996) diz que é preciso interagir com o leitor-

professor, não como uma mercadoria, mas sim como o diálogo entre aliados na construção de objetivos em comum, ou seja, professores e livros didáticos precisam ser parceiros para que o processo de ensino ocorra de modo a beneficiar o aluno. Pode-se dizer então, que o LD pode ser considerado como o coração para o processo de ensino de uma língua adicional.

No entanto, Lajolo (1996) explica que há fatores que diferenciam um LD bom de um LD ruim, pelo diálogo que ele estabelece com o professor. O LD bom é adequado e correto, além de proporcionar que o professor personalize seu uso nas aulas; o LD ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades que muitas vezes são inadequados para o ensino. Para minimizar esses efeitos, é sugerido que haja a leitura integral do LD, evitando escolher o livro inadequado devido à pressa.

Alguns professores que são adeptos aos recursos do LD no processo de ensino, buscam renovar e utilizar materiais autênticos e atualizados, para que sejam feitos diferentes acessos de acordo com o ponto de vista de cada aluno e de acordo com suas necessidades linguísticas. Tendo em vista então que o LD no processo de ensino de línguas adicionais tem papel fundamental, não só como suporte pedagógico, mas também como forma de mudar a visão perante a educação, torna-se um item essencial para a rotina escolar, vindo a agregar no aprendizado, além de ajudar na organização do professor.

Os livros didáticos atuais devem estar de acordo com as habilidades e competências previstas pela BNCC para o ensino de línguas adicionais. Portanto, estando alinhado a esta proposta, o material deve prever o desenvolvimento do aluno, considerando o ensino da língua inglesa, como língua franca, a partir de situações reais, constituindo-se de um processo natural para o aluno, a partir dos cinco eixos propostos: leitura, oralidade, escrita, dimensão intercultural e conhecimentos linguísticos.

#### 2.4 BNCC: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O 9º ANO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se trata de um documento de caráter normativo que organiza progressivamente as aprendizagens essenciais, conhecimentos e competências que devem ser comuns a todos os alunos em todos os estágios da Educação Básica. Nessa sequência, o documento salienta a relevância da equidade na educação, reconhecendo a diversidade cultural, social e econômica no Brasil e do brasileiro. Portanto:

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional. (BRASIL, 2018, p. 11)

Sendo assim, são sobre estes direitos e objetivos de aprendizagem essenciais que o documento se desvela. Porém, sabe-se que esta programação é apenas a ponta do *iceberg*, visto que, levando em consideração as heterogeneidades da educação no Brasil, seria tarefa impossível delimitar um currículo obrigatório comum a todas as escolas brasileiras. Então, se o documento busca uma igualdade pelo seu conteúdo, os processos posteriores que buscam a equidade se efetivam através de “decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, no planejamento do trabalho anual das instituições escolares, nas rotinas e nos eventos do cotidiano escolar” (BRASIL, 2018, p. 11), considerando os interesses e anseios dos alunos e suas identidades variadas. Em outros termos, ciente de sua incompletude, a BNCC encontra sentido no ambiente pedagógico de forma dialógica.

Ao mesmo tempo em que o documento é responsável por elencar competências e habilidades para cada ano, também o professor é responsável por fazer a articulação da teoria com a prática. Essa articulação também se dá na escolha do material didático e no uso deste recurso em sala, assim que, a partir do momento da seleção dos livros didáticos, esteja atento ao que o livro oferece e a relação deste com seus objetivos de ensino, levando em conta as competências que o aluno deve desenvolver na língua inglesa.

O documento elenca as competências gerais da BNCC, deflagradas posteriormente em menores compartimentos, denominados competências específicas de língua inglesa e habilidades. Divididas em dez (10) Competências Gerais da Educação Básica, o documento contempla o que deve o aluno desenvolver, pensando nas habilidades da língua em uso, mas também no agir socialmente de forma ética e crítica, respeitando a diversidade.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 18-19)

Levando em consideração as competências, o documento reafirma um pacto, quando argumenta que [...] “esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 19). Por ainda se tratar de algo muito genérico, o documento reitera que para cada disciplina, estão dispostas habilidades distintas, direcionadas de acordo com a adequação e respeitando as suas características e funcionalidades.

Visando, a partir de agora, apresentar um foco maior no livro didático do 9º ano, é preciso voltar às competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental incorporadas à BNCC, dentre as quais estão:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de

ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, p. 202, 2018).

As competências específicas (CE) são congruentes com a forma como crianças e adolescentes pensam nos dias de hoje e como agem diante das situações que lhes são apresentadas. A tecnologia, como citado na competência específica 5, é algo imprescindível para muitos estudantes desta faixa etária (6º ao 9º ano), mais especificamente para alunos prestes a entrar no ensino médio. São aptidões que eles, sem parar para refletir, acabam adquirindo pouco a pouco em seu cotidiano via internet, principalmente, por meio de jogos, vídeos, mídias sociais e outras interações *online*. Nesse sentido, as competências citadas fazem questão de ressaltar essa ampliação de perspectivas do aluno, que, motivado pela identificação de si e do outro, assim como do espaço e língua que os difere, se percebe sujeito ativo, capaz de se comunicar e fazer-se entender no mundo, como coloca a CE 1. Provando a interconexão entre as CEs, 2 e 4 se assemelham no sentido que almejam ampliar repertórios e modos de viver a língua inglesa, de modo a respeitar diferentes representações por meio dela.

O respaldo para o uso de novas tecnologias para mobilizar o aprendizado do aluno deve ser posto em prática quando necessário, posto que, muitas vezes as aulas que envolvem tão somente os recursos de leitura e escrita em livro acabam sendo demasiadamente monótonas. Recursos fora do livro didático, como materiais autênticos, se aproveitados criticamente e criteriosamente pelo professor, tendo em vista a necessidade de adaptação para sua turma, têm potencial para (re)mobilizar alunos em sala de aula, já que uma das razões de buscar material autêntico é justamente uma tentativa de aproximar o assunto e o modo de abordá-lo para com o aluno em sala (RICHARDS, 2001 apud SILVA, 2019; BISSACO, 2015).

Tendo em vista que a BNCC escala competências e habilidades para todas as disciplinas escolares, se expõe aqui a última etapa que o documento compartilha. Tratam-se das habilidades específicas de língua inglesa para o 9º ano, que estão classificadas em um “crescente grau de complexidade e consolidação das aprendizagens, para facilitar a organização didática dos



professores” (BRASIL, 2018, p. 203). Detalhadamente, na Figura 3, a seguir, temos os eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão intercultural. As habilidades específicas<sup>15</sup> de cada ano são compartimentadas por esses eixos, tendo como auxiliares, para melhor elucidar e definir as habilidades, as unidades temáticas e objetos de conhecimento.

---

15 Constam neste trabalho apenas as habilidades específicas do 9º ano, por se tratar do foco do trabalho.

Figura 1: Eixos Organizadores da BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>EIXO ORALIDADE</b> – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
<b>Interação discursiva</b>	Funções e usos da língua inglesa: persuasão	<b>(EF09LI01)</b> Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
<b>Compreensão oral</b>	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	<b>(EF09LI02)</b> Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas. <b>(EF09LI03)</b> Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.
<b>Produção oral</b>	Produção de textos orais com autonomia	<b>(EF09LI04)</b> Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.
<b>EIXO LEITURA</b> – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
<b>Estratégias de leitura</b>	Recursos de persuasão	<b>(EF09LI05)</b> Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
	Recursos de argumentação	<b>(EF09LI06)</b> Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. <b>(EF09LI07)</b> Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
<b>Práticas de leitura e novas tecnologias</b>	Informações em ambientes virtuais	<b>(EF09LI08)</b> Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
<b>Avaliação dos textos lidos</b>	Reflexão pós-leitura	<b>(EF09LI09)</b> Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
<b>EIXO ESCRITA</b> – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
<b>Estratégias de escrita</b>	Escrita: construção da argumentação	<b>(EF09LI10)</b> Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
	Escrita: construção da persuasão	<b>(EF09LI11)</b> Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).
<b>Práticas de escrita</b>	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	<b>(EF09LI12)</b> Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i> , fotorreportagens, campanhas publicitárias, <i>memes</i> , entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
<b>EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS</b> – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.		
<b>Estudo do léxico</b>	Usos de linguagem em meio digital: “internetês”	<b>(EF09LI13)</b> Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
	Conectores ( <i>linking words</i> )	<b>(EF09LI14)</b> Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
<b>Gramática</b>	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	<b>(EF09LI15)</b> Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 ( <i>If-clauses</i> ).
	Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i>	<b>(EF09LI16)</b> Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may e might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.
<b>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL</b> – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
<b>A língua inglesa no mundo</b>	Expansão da língua inglesa: contexto histórico	<b>(EF09LI17)</b> Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
	A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político	<b>(EF09LI18)</b> Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
<b>Comunicação intercultural</b>	Construção de identidades no mundo globalizado	<b>(EF09LI19)</b> Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Em resumo, todas as 19 habilidades descritas devem ser trabalhadas durante o ano letivo do 9º ano na disciplina de língua inglesa. Nota-se que são iniciadas por verbos no infinitivo, no sentido de identificar ações, de acordo com o que se espera do aluno em cada momento, passando pela interpretação/compreensão dos fatos (em um primeiro momento), até chegar a atividades que envolvem o aplicar estes conhecimentos (analisar, debater, etc). Também como maneira de facilitar para o professor usá-las em planos de aula, levando em conta que podem ser citadas como objetivos. Alternadamente, focando uma ou mais por aula, o professor, com o auxílio do LP, tem nas habilidades um norte para seguir, tanto no momento de planejamento quanto em aula. Independentemente do eixo e objeto de conhecimento no qual cada habilidade está, todas elas têm sua magnitude.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo metodológico são apresentadas as informações referentes ao desenvolvimento da pesquisa quanto às escolhas metodológicas e formas de encaminhamento para o alcance dos objetivos propostos. Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica e analítica, o capítulo divide-se em seções que explicam o tipo de pesquisa, parte em que se sintetiza de quais formas se buscou coletar os dados; a seleção do corpus para a análise, que condiz com as razões da escolha do material didático analisado; por fim, a subseção dos critérios de análise, que busca demonstrar por quais meios os resultados foram buscados dentro do corpus.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Dada a conjuntura no espaço e tempo em que esta pesquisa foi desenvolvida, ela delimita-se em seu caráter bibliográfico e analítico, de cunho qualitativo. Para o desenvolvimento da pesquisa, lançou-se mão do livro didático *Way to English - for Brazilian Learners*, utilizado como material didático de Língua Inglesa, por turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Paraná. Conforme o exposto nas seções iniciais deste estudo, a análise procurou, com base nos princípios da Era Pós-Método e das Metodologias de Aprendizagem Ativa, observar como este material contempla temas, gêneros e atividades que instiguem a participação do aluno e o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade, apontando também sugestões de como o professor pode trabalhar. Para tanto, são analisados o livro do professor e do aluno.

#### 3.2 SELEÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

Tendo em conta a finalidade desta pesquisa de realizar a análise do material didático de língua inglesa, observando como este, com base nos temas, gêneros textuais e atividades propostas, contempla atividades que promovam a participação ativa do aluno, despertando a autonomia e a criticidade, a escolha para o corpus de análise considerou: (i) a seleção de um material didático de uso dos alunos de Língua Inglesa do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública; (ii) o fato de estar este material alinhado às atuais propostas da BNCC, tendo sido avaliado pelo PNLD. A escolha do corpus para esta pesquisa foi determinada por fatores que possibilitariam, ao menos segundo o olhar deste pesquisador, uma análise levando em

consideração a participação ativa e crítica dos alunos em sala, tendo em conta que se trata de uma obra para o 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha do material do 9º ano deve-se, como justifica o excerto anterior, pelo fato de que os alunos desta faixa etária, formandos do Ensino Fundamental e adentrantes do Ensino Médio, consigam demonstrar com mais vigor o senso crítico e posicionamento autônomo em sala de aula.

Assim como o livro didático do aluno, a pesquisa teve acesso integral ao material digital referente ao Manual do Professor, que aqui chamar-se-á Livro do Professor (LP), oferecendo desta maneira uma fonte confiável de instrumentos, acessórios e recomendações adicionais que o professor pode valer-se do uso. A coleção em questão é o material *Way to English - for Brazilian Learners*, da editora Ática, 2ª edição, São Paulo, 2018, é de autoria de Claudio de Paiva Franco, autor de livros didáticos de Inglês e Doutor em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela UFMG; Mestre em Linguística Aplicada pela UFRJ; proficiente em Inglês pela Universidade de Cambridge (CPE), Inglaterra. Soma-se ao seu currículo o fato de ter sido também professor da Educação Básica das redes estadual (Ensino Médio) e federal (Ensino Fundamental e Médio).

O livro passou pelo crivo do processo de seleção de 2020 do PNLD, sendo então, por consequência, o livro destinado para uso na escola da rede estadual entre os anos de 2020 até 2023. A coleção deve ser usada nos anos finais do ensino fundamental neste período, então outro processo de seleção ocorrerá. O processo que ocorre para a escolha do LD é longo, partindo de um edital lançado em domínio público pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual constam requisitos mínimos para a submissão de material. O conteúdo deve ser coerente e seguir os dados das competências e habilidades que integram a BNCC, um dos motivos que nos levou à seleção deste material para a análise. Sobre o processo de seleção do LD, no edital consta:

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2020 se fará por meio de um conjunto de critérios eliminatórios comuns e de critérios eliminatórios específicos descritos neste edital. (BRASIL, p. 37, 2018).

Dentre os critérios eliminatórios específicos do edital, está uma das partes chaves dos requisitos para a aprovação do material, os quais são listados a seguir:

As obras disciplinares e interdisciplinares devem ter como eixo central o desenvolvimento das **competências gerais**, das **competências específicas de área** e das **competências específicas do componente curricular**. Tais competências

deverão ser desenvolvidas por meio dos **objetos de conhecimento e habilidades**, constantes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. As obras devem zelar, particularmente, pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimento alinhados às habilidades de cada componente curricular ali presentes. As unidades temáticas, constantes na BNCC, não devem necessariamente servir como critério para a elaboração da obra. São critérios de avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental:

a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;

b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.

Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 42).

Estes são os critérios específicos para a não eliminação da obra candidata. Há também critérios eliminatórios comuns, que de uma forma mais geral, observam a necessidade de adequações sobre respeito, qualidade e coerência nas obras. Desta forma, as editoras que atenderem aos requisitos físicos e didáticos do material passam para uma fase avaliativa mais aprofundada, para posteriormente, após o “pente fino” feito pelo PNLD, chegar às mãos da escola pública para a seleção dos professores de cada disciplina, juntamente com a equipe pedagógica da escola, a qual recebe diversos materiais de diferentes editoras, de cada disciplina. Os professores, cadastrados no programa, tem o papel de avaliar os livros, assim como o faz com o próprio livro do professor, que também consta no edital.

Isto posto, é oportuno explicar que a coleção selecionada para este trabalho foi adquirida em função de uma visita a uma escola da rede estadual do Paraná, estado no qual houve uma escolha unificada por este livro para o próximo quadriênio (2020 até 2023). A escola estadual a que se refere aqui, nomeada João XXIII <sup>16</sup>, está localizada na cidade de Clevelândia – Paraná, na região sudoeste do estado. A escolha desta escola se fez pelo autor da pesquisa ter facilidade de contato com a equipe pedagógica, assim como a receptividade desta equipe ser sempre no sentido de incentivo e interesse em tudo que se refere ao aprimoramento dos processos educativos e formativos. Pois bem, o fato de constatar que o livro em questão estava em pleno uso na esfera escolar, despertou o interesse do pesquisador, que prontamente solicitou um empréstimo de uma versão do aluno. Tendo esta disponibilidade, a escola realizou o

---

<sup>16</sup> Aqui já se manifesta um agradecimento especial às pessoas desta escola, que foram solícitas por completo, pois se dispuseram a ajudar emprestando materiais para as análises deste trabalho.

empréstimo do livro físico, porém o material do professor foi disponibilizado por outra fonte, via online<sup>17</sup>. Abaixo, foto da capa do exemplar do livro analisado nesta pesquisa:

Figura 2: Capa de um exemplar do livro didático Way to English - for Brazilian Learners para o 9º ano.



Fonte: Way to English - for Brazilian Learners.

---

<sup>17</sup> Livro do Professor disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/way-to-english-for-brazilian-learners-9-ano-atica/>.



O LD está dividido em oito unidades, sendo cada unidade dividida em seções detalhadas. O livro contém 208 páginas, contando as unidades extras de auxílio que se encontram após as oito unidades principais do livro, como *On the Screen*, *Extra Activities*, *Projects*, *Vocabulary Corner*, *Language Reference in Context*, além de uma lista de verbos irregulares no passado.

Como dito anteriormente, cada uma das oito unidades possui suas seções e subseções, as quais são delimitadas por seus conteúdos e objetivos, como consta na Figura 3.

Figura 3: Descrição das seções e subseções das unidades do LD.

Seção/Subseção		Conteúdos	Objetivos
<i>Warming Up!</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Na página de abertura, imagens e perguntas relacionadas aos temas da unidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre os assuntos a serem tratados na unidade.</li> <li>Ativar o vocabulário já conhecido pelos alunos relacionado ao tema da unidade.</li> <li>Explorar elementos da linguagem não verbal (fotos, ilustrações) e relacioná-los com a linguagem verbal.</li> </ul>
<i>Reading Comprehension</i>	<i>Before Reading</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios variados relacionados ao tema e/ou ao gênero do texto principal da unidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e/ou o gênero do texto principal da unidade.</li> <li>Levar os alunos a estabelecer hipóteses sobre o texto principal da unidade, que serão verificadas durante a leitura.</li> </ul>
Seção/Subseção		Conteúdos	Objetivos
<i>Reading Comprehension</i>	<i>Reading</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos de gêneros variados sobre temas relevantes para os alunos e a sociedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar aos alunos o contato com textos de diversos gêneros e fontes.</li> <li>Dar aos alunos acesso a informações que possibilitem a ampliação de conhecimento de mundo.</li> </ul>
	<i>Reading for General Comprehension</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Questões para a compreensão geral do texto principal da unidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a habilidade de leitura para a compreensão do texto de forma global.</li> </ul>
	<i>Reading for Detailed Comprehension</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios variados para a compreensão detalhada do texto principal da unidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a habilidade de leitura para a identificação de informações específicas e para o estabelecimento de relações entre as ideias do texto.</li> <li>Desenvolver a habilidade de fazer inferências sobre o texto.</li> <li>Desenvolver a habilidade de observar elementos de coesão e coerência, de modo a facilitar a compreensão e o estabelecimento de relações entre as ideias do texto.</li> <li>Apresentar e oferecer oportunidades de uso de diversas estratégias de leitura.</li> </ul>
	<i>Reading for Critical Thinking</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perguntas focando questões sociais, culturais e/ou éticas relacionadas ao texto principal da unidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto principal, buscando trazer novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados.</li> <li>Levar os alunos a estabelecer relações entre o texto principal e sua realidade.</li> </ul>
<i>Vocabulary Study</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios variados para construção, sistematização e ampliação de repertório lexical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levar os alunos a se conscientizar sobre a importância do estudo sistemático de vocabulário.</li> <li>Apresentar estratégias de estudo e de compreensão de vocabulário, como a observação de palavras transparentes e da formação da palavra (prefixos e sufixos), o agrupamento de palavras por campo lexical, o estudo de expressões idiomáticas, entre outras.</li> <li>Levar os alunos a perceber a estrutura do sintagma nominal, identificando seu núcleo e os termos modificadores, como forma de melhor compreender o significado dos sintagmas nominais e seus usos em textos.</li> <li>Desenvolver e sistematizar o conhecimento sobre prefixos e sufixos como forma de ampliar o vocabulário dos alunos.</li> <li>Oferecer oportunidades de prática da pronúncia de palavras e expressões.</li> <li>Levar os alunos a perceber questões de pronúncia da língua inglesa especialmente relevantes para o aluno brasileiro.</li> </ul>



<i>Taking it Further</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos de gêneros variados sobre assunto relacionado ao tema geral da unidade e questões de compreensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar aos alunos contato com textos de diversos gêneros e fontes.</li> <li>Dar aos alunos acesso a informações que possibilitem a ampliação de conhecimento de mundo.</li> <li>Ampliar a discussão sobre o tema da unidade e incentivar o posicionamento crítico dos alunos.</li> <li>Desenvolver a habilidade de compreensão escrita.</li> <li>Levar os alunos a estabelecer relações entre o(s) texto(s) apresentado(s) nesta seção e em outras seções da unidade.</li> </ul>
<i>Language in Use</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação contextualizada do(s) tópico(s) gramatical(is) da unidade.</li> <li>Exercícios para inferência de regras gramaticais a partir da observação de exemplos de uso.</li> <li>Exercícios para utilização dos tópicos gramaticais apresentados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos e a habilidade de inferir regras gramaticais a partir da observação de situações de uso da língua inglesa.</li> <li>Proporcionar aos alunos oportunidades de empregar as regras e estruturas gramaticais de forma contextualizada.</li> </ul>
Seção/Subseção	Conteúdos	Objetivos
<i>Listening and Speaking</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos orais de diversos gêneros e de diferentes variantes linguísticas.</li> <li>Atividades de compreensão oral (intensiva, extensiva e seletiva), incluindo atividades nas etapas de <i>pre-listening</i>, <i>listening</i> e <i>post-listening</i>.</li> <li>Atividades de escuta e de fala relacionadas à pronúncia e à entonação.</li> <li>Atividades de produção oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar aos alunos oportunidades de compreensão e produção oral da língua inglesa em diferentes contextos de uso.</li> <li>Proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros discursivos orais e com diversas variantes da língua inglesa (utilizadas por falantes de inglês de diferentes nacionalidades, como língua materna e como <i>lingua franca</i>).</li> <li>Desenvolver as habilidades de compreensão global e de compreensão de informações específicas de um texto oral (compreensão seletiva).</li> <li>Desenvolver diferentes estratégias de escuta, dependendo do objetivo de compreensão oral.</li> <li>Levar os alunos a perceber características da linguagem oral, como pausas, hesitações, entre outras.</li> <li>Abordar assuntos relacionados ao tema da unidade a partir da compreensão e da produção de textos orais.</li> <li>Oferecer aos alunos oportunidades de uso do vocabulário relacionado ao tema da unidade visando à compreensão e à produção de textos orais.</li> <li>Estimular a interação em língua inglesa entre os alunos.</li> <li>Levar os alunos a estabelecer relações entre o(s) texto(s) ouvido(s) e sua realidade.</li> </ul>
<i>Writing</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de produção escrita de gêneros textuais trabalhados ao longo da unidade, com orientações passo a passo, desde o planejamento do texto até sua divulgação, incluindo as etapas de escrita, revisão por pares e reescrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levar os alunos a observar as características de diferentes gêneros textuais.</li> <li>Levar os alunos a identificar os elementos envolvidos no contexto de produção escrita em questão (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em qual suporte) para que sejam considerados pelos alunos nos processos de criação, revisão e reescrita do texto.</li> <li>Incentivar os alunos a redigir textos de diferentes gêneros.</li> <li>Oferecer aos alunos oportunidades de uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e de vocabulário apresentados na unidade.</li> <li>Levar os alunos a compreender a escrita como prática social e como um processo contínuo de revisão e reescrita.</li> </ul>
<i>Looking Ahead</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Questões para discussão sobre temas abordados na unidade e suas relações com a realidade dos alunos e sua comunidade. Em algumas unidades, textos curtos (como cartuns, gráficos, citações) relacionados ao tema em foco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encorajar o posicionamento crítico dos alunos sobre temas abordados na unidade.</li> <li>Promover a reflexão crítica sobre a realidade dos alunos e de sua comunidade de modo a propiciar engajamento em ações transformadoras de seu contexto social.</li> <li>Promover a integração com outras disciplinas do currículo e com diferentes participantes da comunidade escolar.</li> </ul>

Fonte: Versão online do Manual do professor, p. 19-21 do arquivo pdf.<sup>18</sup>

A padronização da ordem seções e subseções durante as unidades, algo que é tradicional em livros didáticos, é defendida pelo autor deste para que, organizada de modo consistente, ajude o aluno a entender melhor os conteúdos (FRANCO, 2018, p. 19). Abordar todas as seções

em todas as aulas é opção do professor, que dependendo do tema, pode optar por pular um ou outro, em vista que, segundo o plano de curso que consta no LP, a orientação é de que sejam trabalhadas duas unidades, não obstante, o tempo disponível das aulas pode fazer com que o professor faça escolhas que excluam certas seções devido à falta de tempo.

Para a análise proposta por este estudo, optou-se pela escolha de 3 das oito unidades principais. Foi delimitado, sem justificativa teórica, que para a análise, seriam escolhidas duas unidades iniciais e uma unidade final. A análise foi feita tendo o LD como referência ao material que é apresentado aos alunos e, tendo o LP, como fonte de orientações dadas para o trabalho do professor, observando como essas sugestões estabelecem com este uma relação dialógica, incentivando propostas para além do livro didático. Por meio de *prints* dos livros e comentários do autor do livro, além de sugestões do livro do professor e do autor da pesquisa, buscou-se discutir não só como os alunos poderiam desfrutar de MAA, mas como os professores poderiam abordar temas e propostas embasadas em alguma MAA - tendo como recurso o Livro Didático - as quais poderiam tornar a sala de aula um espaço para reflexões críticas, além de discursos e práticas autônomas dos alunos.

Quadro 2: Unidades analisadas do livro didático.

Unidade 1	Today's Digital World
Unidade 2	Equal Rights for All
Unidade 6	Having Fun

Fonte: O autor, 2022.

As 3 unidades selecionadas para análise empreendida neste estudo foram: unidade 1 – Today's Digital World; unidade 2 – Equal Rights for all; unidade 6 Having Fun. A seleção destas unidades não seguiu nenhum critério específico, apenas considerou-se ter um recorte do todo.

### 3.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Na análise do material, observou-se o conjunto da maior parte de cada unidade, desde os objetivos, as habilidades e competências previstas, a temática de fundo, textos, imagens,

---

<sup>18</sup> Disponível em: [https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD\\_2020/WAY\\_TO\\_ENGLISH/9ANO/PNLD20\\_WayToEnglish\\_9ano\\_MatDigProf.pdf](https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2020/WAY_TO_ENGLISH/9ANO/PNLD20_WayToEnglish_9ano_MatDigProf.pdf). Acesso em: 10 de jun. 2022.

atividades propostas ao aluno, assim como possibilidades e brechas que o material disponibiliza para trabalhos com MAA.

Partindo do pressuposto de que o ensino de língua inglesa assume um caráter inclusivo, ao buscar mobilizar o aluno para um amadurecimento em seu repertório linguístico e cultural, a BNCC posiciona o currículo em uma direção para que o ensino de inglês, como língua franca, não discrimine sotaques ou repertórios diferentes dos padronizados pelas culturas americana e inglesa - dois dos países com mais destaque que têm a língua inglesa como língua materna – acentuando a importância da interculturalidade (BRASIL, 2018, p. 199). Aliado a esse pilar, o alargamento de letramentos disponíveis hoje possibilita que haja pluralidade de leituras, ainda mais no que se refere às facilidades que a tecnologia oferece na palma da mão.

Mediante o exposto, a pesquisa procurou delinear a análise tendo como etapas a contextualização do conteúdo da unidade do LD com as habilidades específicas, para posterior apresentação da unidade e exploração desta, no intuito de demonstrar como o livro pode ser incentivador de propostas que incitem o aprendizado crítico por parte dos alunos, assim como sugestões de atividades/projetos baseados em MAA. Os parâmetros aqui construídos não têm intenção de se tornarem definitivos, todavia elevar um debate sobre o LD e também de como o professor, juntamente com seu material de apoio, pode estimular o aluno nas aulas de língua inglesa. Por fim, buscou-se paralelos entre ambos os livros do professor e livro do aluno, de forma que se criem condições propícias para que o aluno possa manifestar seus pontos de vista e interagir com o conteúdo de maneira significativa.

Para tal propósito, estão elencados a seguir os critérios adotados para explanação na seção de análise. São indagações que delimitam os objetivos específicos que julgamos coerentes no processo do trabalho, assim como são factíveis de serem feitas no planejamento de aulas com o LD.

- (1) Como são organizados os livros do professor e do aluno? Como esta organização orienta o professor em sua prática, de forma que este seja um mediador na construção de conhecimentos?
- (2) Como as temáticas suscitam a reflexão e o pensamento crítico dos estudantes? São estas temáticas atrativas, de forma a cativar a participação do aluno?
- (3) As temáticas abordadas são de cunho social/cultural e levam o aluno a conhecer e a pensar criticamente a realidade?

- (4) Quais gêneros são contemplados em cada unidade? Estão estes gêneros alinhados às Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA) e instigam o aluno a participar ativamente do processo?
- (5) Que tipo de respostas e participação do aluno são exigidas nas atividades? Permitem estas desenvolver o pensamento crítico e autonomia?
- (6) Quais adaptações o professor pode fazer nas atividades de forma a propiciar momentos de discussão crítica e participação do aluno?
- (7) De qual forma o material possibilita construções colaborativas em grupo?

## 4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise realizada do LD *Way to English, for Brazilian learners*, conforme o exposto nas seções anteriores desta pesquisa. Para a análise, foram escolhidas 03 unidades do livro didático, sendo duas unidades iniciais e uma unidade final. O capítulo inicia com algumas considerações iniciais sobre a obra, as habilidades e competências que são exploradas no LD, lançando um olhar sobre a sua organização geral e os diálogos que o autor estabelece com o leitor (professor/aluno); após, discute-se cada uma das unidades em análise, olhando de forma concomitante para o livro do professor e o livro didático, observando as escolhas quanto a temáticas, gêneros e propostas de atividades.

### 4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O LIVRO EM ANÁLISE

O Livro do Professor (LP) em questão, que na capa da obra digital é chamado de Manual do Professor, está disponível em domínio público para *download*<sup>19</sup>. Em sua apresentação, identifica-se logo que o autor buscou qualificar a coleção didática como instrumento de ensino-aprendizagem, do mesmo modo que se espera que contribua “para o desenvolvimento da formação dos alunos como indivíduos que utilizam a linguagem, de forma crítica, em diversas práticas sociais” (FRANCO, 2018, p. 5).

Ao fazer essa introdução, o livro reforça o papel das competências comunicacionais nas práticas sociais, o que sinaliza que busca valorizar o desenvolvimento de diferentes habilidades. O objetivo principal do LP é deixar o professor a par dos processos teórico-metodológicos que subjazem o que está disponível no LD, além de orientar e sugerir noções que possam incrementar o plano de aula do professor. Porém, tanto se propõe ser um meio de auxílio ao professor, e indiscutivelmente o é, quanto reconhece suas limitações, ao salientar que:

Compreendemos, entretanto, que o livro didático é apenas um dos possíveis instrumentos mediadores do processo educativo e incentivamos a utilização de vários outros, inclusive a partir de atividades sugeridas ao longo da coleção. Acreditamos também que o livro didático é (e deve ser) transformado por aqueles que o utilizam - alunos e professores - a fim de adequá-lo ao seu contexto social, às suas necessidades e possibilidades. (FRANCO, 2018, p. 5).

Em outros termos, o LP está fundamentalmente inserido no cotidiano do professor, ao mesmo tempo em que não se sugere a obrigação de seu uso. Ao contrário, a apresentação

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/way-to-english-for-brazilian-learners-9-ano-atica>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

incentiva, caso necessário, buscar outros meios para atingir os objetivos de aprendizagem, almejando construir experiências coletivamente com os alunos.

Sobre a interação entre professor e aluno, nos pressupostos teórico-metodológicos, observa-se a visão esclarecedora da coleção, que pretende tornar o aluno sujeito ativo de seu próprio conhecimento, sendo o professor aquele que auxilia e orienta, não o transmissor, expressando dessa forma, ser conivente com metodologias de aprendizagem ativa. Neste processo autônomo, o LD é parceiro, já que cogita a autocrítica, como mostra o excerto do LP:

Isso também é proposto, por exemplo, na seção Thinking about Learning (presente logo após as unidades de revisão do Livro do Estudante e no boxe Think about it! da seção Projects, que aborda o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares. [...]. Em outras palavras, a obra busca estimular o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem. (FRANCO, 2018, p. 7)

O Livro do Professor (LP) lista, na primeira página de cada unidade, as habilidades previstas na mesma, que constam na BNCC para o 9º ano. Essa organização permite ao professor observar quais são as habilidades da língua trabalhadas em cada uma das unidades, de acordo com os eixos norteadores, neste caso, de oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Além disso, situa o professor quanto ao que será trabalhado em cada unidade, dividindo em seções, como: *Reading Comprehension; Vocabulary Study, Language in Use, Listening and Speaking*, fornecendo um guia ao professor, sinalizando o que pode explorar em cada uma das seções.

#### 4.2 ANÁLISE DA UNIDADE 1: COMENTÁRIOS DO LP E INDAGAÇÕES

A Unidade 1 trabalha a temática *Today's Digital World* (O mundo digital hoje), sendo uma de suas propostas levar o aluno a questionar-se sobre a influência da tecnologia na sociedade. Busca, portanto, um engajamento do aluno com a língua inglesa a partir de suas experiências cotidianas com o uso da língua nos meios digitais. A temática é, pelo olhar deste autor, um convite para o aluno participar, cativando o seu interesse.

A capa da unidade, mostrada na Figura 4, mostra um grupo de jovens, parecendo ser de diferentes nacionalidades, pousando para um *selfie* e, dois adolescentes jogando vídeo game. Numa forma de introduzir a temática, estas imagens, condizentes com o público a que a obra se direciona, podem ser exploradas pelo professor, fazendo um convite à reflexão sobre o avanço tecnológico, a diversidade e o jovem da sociedade atual.



Figura 4: Página inicial da Unit 1 do LP.

**Today's Digital World**

**Material digital** 

**Sequência didática**  
A sequência didática 1 (*The Internet in Our Lives*) do 1º bimestre, disponível no material digital, refere-se ao conteúdo abordado nesta unidade.

**Audiovisual**  
 O audiovisual 1 (vídeo: *Internet Slang*), disponível no material digital, refere-se ao conteúdo abordado nesta unidade. Consulte as orientações de uso, também disponíveis no material digital.

**Habilidades da BNCC contempladas nesta unidade**  
Nesta unidade, contemplamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 9º ano:

- EF09LI01    • EF09LI09
- EF09LI02    • EF09LI13
- EF09LI04    • EF09LI16

Além disso, retomamos a seguinte habilidade prevista na BNCC para o 8º ano:

- EF08LI17



# Unit 1

# Today's Digital World





## Warming Up!



Não escreva no seu livro.

The photos show teenagers using digital devices in different situations. What are these digital devices? What kind of technology do you use on a daily basis? *Cell phones, tablets and video games./ Personal answers.*




Fonte - Livro do Professor (p. 22)

No início da Unidade, são sinalizadas as habilidades exploradas, sinalizadas já na capa, como se observa na Figura 4, indicadas em: “Habilidades da BNCC contempladas nesta unidade”. Nesta unidade são trabalhadas habilidades voltadas para os eixos de oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e interculturais da Língua Inglesa, conforme resume a Tabela 1.

Quadro 3: Eixos e habilidades da Unidade 1 do LD.

<b>Eixo</b>	<b>Habilidade</b>
<b>Oralidade</b>	<p>(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.</p> <p>(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.</p> <p>(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.</p>
<b>Leitura</b>	<p>(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.</p>
<b>Conhecimentos linguísticos</b>	<p>(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.</p> <p>(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.</p>
<b>Dimensão intercultural</b>	<p>(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose)</p>



	para construir períodos compostos por subordinação <sup>20</sup> .
--	--

Fonte – O autor, 2022, baseado no Livro do Professor (2020).

Para esta unidade, o eixo oralidade conta com três habilidades a serem incitadas, sendo todas elas congruentes com a ideia de ensino crítico de língua inglesa, já que falam sobre exposição oral de resultados obtidos por meio de pesquisa, além da argumentação autônoma do aluno na língua inglesa.

O objetivo da unidade, conforme aponta o autor é: “levar os alunos a falar sobre a influência da tecnologia da sociedade, considerando os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. Além disso, objetiva-se levá-los a compreender e produzir cartuns (*cartoons*)” (FRANCO, 2018, p. 57). Como anteriormente citado, nas unidades há uma organização de cada seção e as habilidades desenvolvidas, exemplificadas na Figura 5.

Figura 5: Subdivisão de seções da Unidade 1.

<b>Unit 1: Seção Reading Comprehension</b>	Reflexão pós-leitura	(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
<b>Unit 1: Seção Vocabulary Study</b>	Usos de linguagem em meio digital: "internetês"	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
<b>Unit 1: Seção Language in Use</b>	Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i>	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must</i> (...) para indicar (...) probabilidade.
<b>Unit 1: Seção Listening and Speaking</b>	Funções e usos da língua inglesa: persuasão	(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.
	Produção de textos orais com autonomia	(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.

Fonte - Versão online do LP (p. 24 do pdf)

**Reading Comprehension:** A unidade inicia com o *warm up* sobre o tema na primeira página, em que incita o aluno a dizer quais dispositivos usa, incitando uma discussão sobre a

<sup>20</sup> Habilidade retomada do oitavo ano.

influência da tecnologia na sociedade. Iniciando a análise, na página 24, as instruções que visam a leitura e compreensão do gênero textual pôster, partem primeiro de uma discussão sobre relações positivas e negativas da internet nas nossas vidas. Espaço para o conhecimento prévio dos alunos sobre tecnologia e seus efeitos, além de poder antecipar o título “*fake or real?*” para posterior análise de cognatos e formato do gênero.

Esses 3 fatores servem como previsão e discussão da temática do texto, antes da leitura, levando o aluno a pensar de forma crítica, em *Before Reading*. Ou seja, momento para estabelecer hipóteses sobre o tema do texto trabalhado na unidade e de convidar o aluno a participar e refletir sobre o tema abordado. Estas estratégias de leitura e interpretação promovem a autonomia e a criticidade do aluno. Munidos dessas noções, o aluno agora deve ter mais facilidade para compreender o gênero, ao adentrar na subseção *Reading*, que visa checar as previsões da etapa anterior. Na Figura 6 apresenta-se a imagem da primeira leitura proposta na unidade, onde já se pode observar o uso de múltiplas linguagens, linguagem verbal e não verbal e configurações diferenciadas no texto, propiciando um formato diferente de leitura.

Figura 6: Atividade de leitura.



Available at: <<https://www.commonsense.org/education/asset/document/student-poster-fake-or-real>>. Accessed on: September 1, 2018.

Fonte - Versão online do LP (p. 24).

Nas próximas subseções, a compreensão partirá do entendimento mais abrangente para o mais específico. Assim, o pôster explora a temática de *fake news* e como identificá-las. As questões interpretativas (*Reading for General Comprehension e Reading for Detailed Comprehension*) demandam respostas gerais até um nível mais específico do texto, possibilitando assim que o aluno vá se aprofundando pouco a pouco. Os balões de “*Think about it*” e “*tip*” ajudam o aluno a ter mais autonomia no processo de interpretação e inferência de significados.

Na forma de estabelecer um diálogo com o usuário do livro, professor e aluno, são inseridas dicas de como interpretar. No exemplo ilustrado em 7, que segue, há um convite para



troquem suas *fake news* e busquem pequenos erros ou características que podem ser sinais de notícia falsa. No diálogo com os colegas, conferir se as hipóteses levantadas estão de fato, corretas.

**Vocabulary study:** Ao partir da análise do *cartoon*, a seção explora a temática de *Internet Slang*, que contextualiza a linguagem usada na internet. Aqui há espaço para comparação entre língua materna e língua estrangeira, sendo importante ser esclarecido pelo professor que as gírias existem em todos os idiomas. Momento para sistematizar expressões e seu contexto de uso, assim como debater se o julgamento da menina, personagem do texto, representado na Figura 8, é coerente, na visão dos alunos. “O professor deve se adequar à linguagem dos alunos? A maneira de digitar mensagens para seus amigos é semelhante à maneira com que digita para os seus pais? E para seus professores? E diante de uma avaliação?”. O LD disponibiliza, ao final da apostila, a seção extra *Vocabulary Corner*, que visa reforçar o repertório lexical do aluno.

Figura 8: Cartum sobre linguagem da internet.

**Vocabulary Study**

**Internet Slang**

Read the cartoon below and do exercises 1 and 2 in your notebook.

© 2007 by Randy Glasbergen.  
www.glasbergen.com

Available at:  
<[www.glasbergen.com/wp-content/gallery/social-networking/socnet-20.gif](http://www.glasbergen.com/wp-content/gallery/social-networking/socnet-20.gif)>.  
Accessed on:  
September 1, 2018.

**tip**  
Ao ler cartuns, observe as relações entre os elementos verbais e os não verbais.

Fonte - Versão online do LP (p. 26).

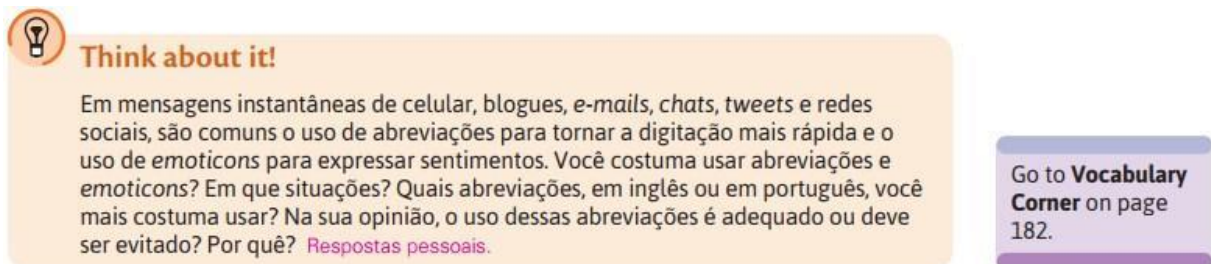
Como pode ser notado no balão *tip*, os elementos não verbais também devem ser analisados para compreender melhor o contexto envolvido no cartum, constatação que reitera o anseio do material em auxiliar o aluno na interpretação do gênero, o qual deve ser instigado a observar que a menina está de posse de um celular na mão, enquanto a mãe tem uma folha de papel, observações que auxiliam na interpretação do cartum. Dessa forma, contemplando



a habilidade 13 da BNCC<sup>22</sup> e entrando em contato com o gênero cartum, através dos exercícios de vocabulário que podem partir de inferências - visto que se são de abreviações - os alunos poderiam ser colocados diante de uma situação problema situacional, como: O que faria se a partir deste momento, não pudesse mais usar abreviações em interações *online*? O que faria para se readaptar? Teria dificuldades? Ou pensar ao inverso, podendo usar apenas abreviações, remetendo a propostas para discussões em grupos e promovendo a reflexão.

O LD também sugere o trabalho com as abreviações a partir de uma comparação com os usos da língua materna, como exemplifica a Figura 9. Incita, neste sentido, debates sobre abreviações em contextos nas redes sociais e outros espaços digitais.

Figura 9: "Balão" Think about it".



**Think about it!**

Em mensagens instantâneas de celular, blogues, e-mails, chats, tweets e redes sociais, são comuns o uso de abreviações para tornar a digitação mais rápida e o uso de *emoticons* para expressar sentimentos. Você costuma usar abreviações e *emoticons*? Em que situações? Quais abreviações, em inglês ou em português, você mais costuma usar? Na sua opinião, o uso dessas abreviações é adequado ou deve ser evitado? Por quê? [Respostas pessoais.](#)

Go to **Vocabulary Corner** on page 182.

Fonte - Versão online do LP (p. 27).

Nesse caso, uma proposta que encaixe no contexto digital, por meio, por exemplo, do uso da língua em rede social por exemplo, pode ser bem recebida pelos alunos. Sobre o resgate da língua materna, como dito anteriormente, o que pode ser benéfico para a aula é envolver gírias, emojis e outros símbolos frequentes nas redes sociais, com o intuito de tentar se fazer entender apenas por meio de símbolos e abreviações. Após esta verificação na língua portuguesa, testar na língua inglesa com o auxílio do *Vocabulary Corner*, o que deve ser mais desafiador, mas que acaba os colocando em uma zona de desenvolvimento mais ativa sobre a língua-alvo. Esse trabalho é incentivado pelo próprio autor do livro.

Em mensagens instantâneas de celular, blogues, e-mails, chats, tweets, e redes sociais, são comuns o uso de abreviações para tornar a digitação mais rápida e o uso de *emoticons* para expressar sentimentos. Você costuma usar abreviações e *emoticons*? Em que situações? Quais abreviações, em inglês ou em português, você mais costuma usar? Na sua opinião, o uso dessas abreviações é adequado ou deve ser evitado? Por quê? (FRANCO, 2018, p. 27).

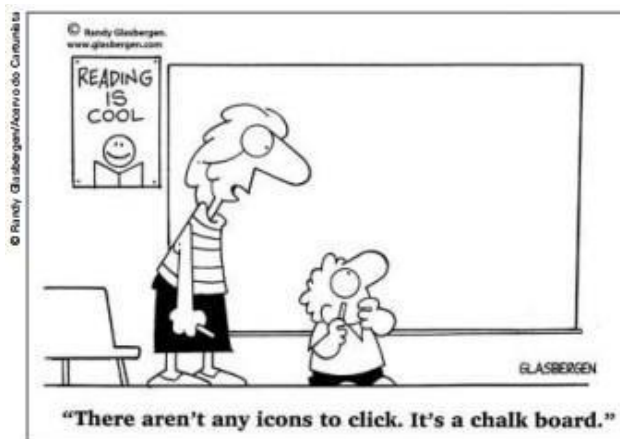
---

<sup>22</sup> Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

Coerente ao uso de MAA, aqui pode ser proposta uma prática em que os alunos pesquisem em suas próprias redes sociais o uso de abreviações e emojis, por exemplo, buscando os seus significados em português e em inglês, promovendo a partir disso uma discussão acerca do uso destes recursos de linguagem e o seu papel na comunicação.

**Taking it further** - Na página 28, seguindo no gênero cartum, em versão diferente, o livro explora o humor, sugerindo no balão *tip* que para melhor compreensão do gênero, elementos não verbais, como as expressões faciais dos personagens, devem ser considerados primariamente, assim como as falas, como ilustra a Figura 10. O exercício ressalta, além das inferências contextuais, a análise do gênero cartum, que consta nas últimas duas seções. Incentivar a percepção de fatores externos ao discurso deve fomentar uma melhor interpretação do aluno e desenvolver seu senso crítico. Além de constar um exercício com exemplos de ferramentas tecnológicas que fazem parte do cotidiano do aluno na sociedade atual.

Figura 10: Cartoon.



Available at: <[www.glasbergen.com/wp-content/gallery/education-and-teacher-cartoons/edu07.gif](http://www.glasbergen.com/wp-content/gallery/education-and-teacher-cartoons/edu07.gif)>. Accessed on: September 1, 2018.

- a. The characters are in
  - ▲ a library.
  - a school classroom. x
- b. The student feels
  - ▲ scared.
  - confused. x
- c. The student is
  - ▲ good at modern technology. x
  - bad at modern technology.

**tip**

Para melhor compreender o humor nos cartuns, observe os elementos não verbais, como a expressão facial dos personagens, e sua relação com os elementos verbais.

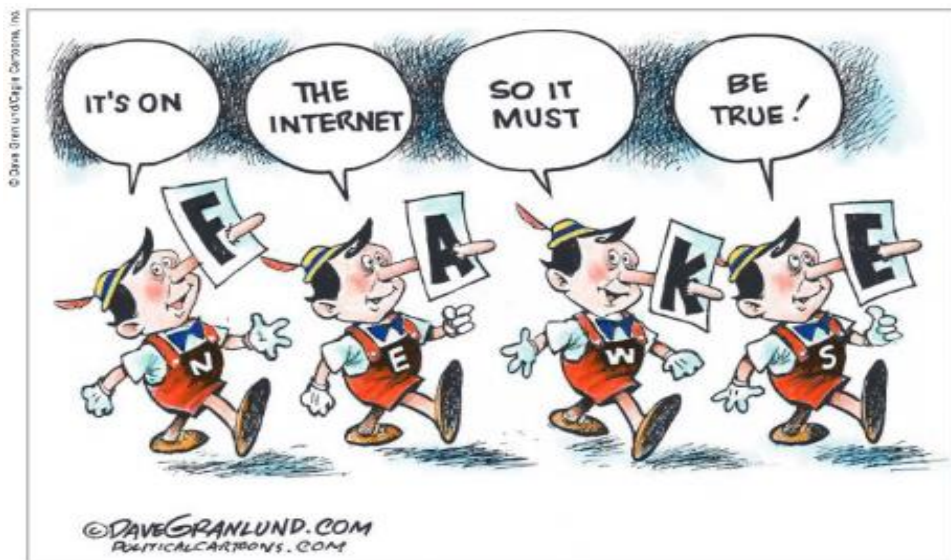
Fonte - Versão online do LP (p.28).

O professor pode também explorar outras questões além das sugeridas pelo livro, suscitando uma discussão e a opinião do aluno sobre as tecnologias e seus efeitos. A atividade, pode ser melhor explorada com a discussão oral e no grupo, não apenas o aluno respondendo no livro ou em seu caderno.

**Language in Use** - Página 29. Seção que trabalha gramática. No LP, está mencionado que este assunto gramatical é uma revisão. Caso seja necessário, outra seção adicional ao final do livro chamada *Language reference in Context*, na página 189, situa uma breve explicação

em português de como usar os *relative pronouns* de forma coerente. Na sequência, o tema gramatical é referente à habilidade EF08LI17, retomada do 8º ano também para revisão. Além dessa revisão sobre os *Relative Pronouns*, a seção explora os *Modal Verbs Should e Must*, retomando para isso a temática de *Fake News* e o reconhecimento no texto, como sugere a Figura 11.

Figura 11: Cartum sobre linguagem da internet.



Fonte - Livro do professor - versão online (p. 30).

Chama atenção aqui a escolha do personagem pinóquio, como um convite ao aluno para construir uma associação com o uso de *Fake News* na internet, permitindo retomar os conhecimentos construídos na parte de leitura. O uso gramatical do *Modal Verbs* no contexto do texto pode ser explorado pelo professor, instigando o aluno a pensar seus usos em outras situações de uso da língua.

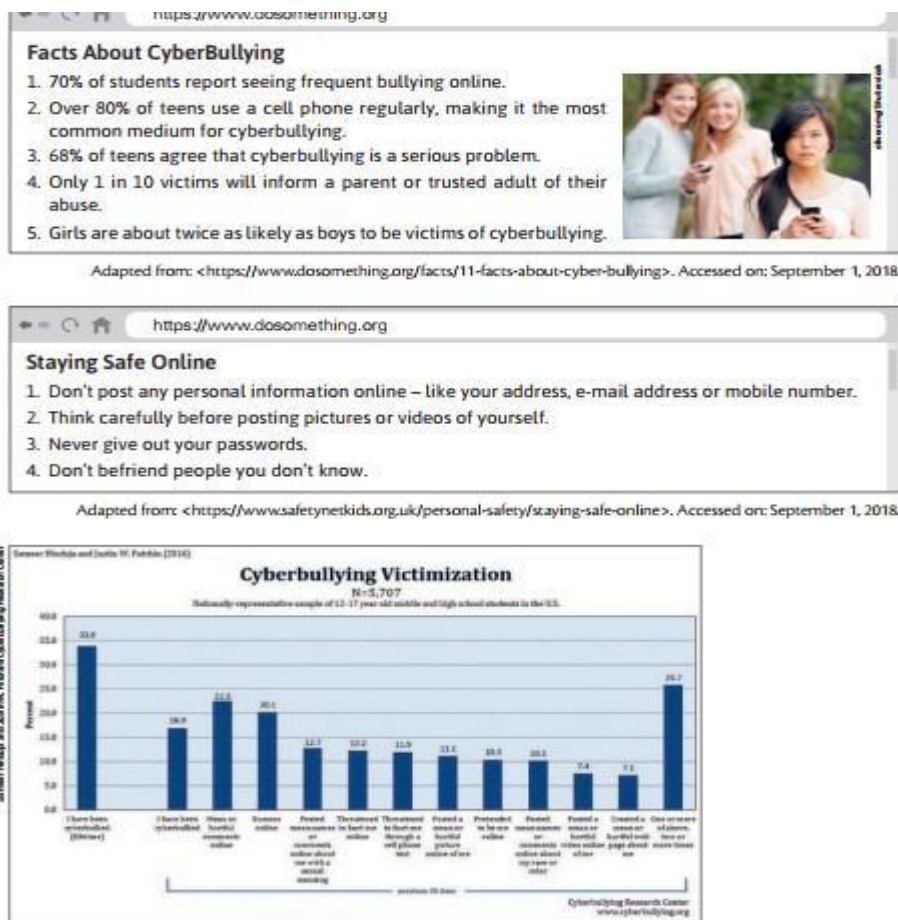
***Listening and speaking*** - Introdução com a primeira proposta, que recomenda aos alunos que pensem em como usam a internet. A intenção é a retomada de debate sobre o uso consciente da internet, então, em seguida há exercícios para *listening* envolvendo *cyberbullying*. Os balões dão dicas de pre-listening, a fim de facilitar o processo para a captação de informações-chave do áudio<sup>23</sup>. Estas atividades devem preparar uma argumentação mais elaborada, encontrada na página 33. A proposta é, com base nos textos colaborativos, criar um

23 (EF09LI02).



comercial de rádio com a finalidade de prevenir episódios de *cyberlulling*. Para tanto, os alunos são orientados a criar um roteiro para apresentar aos colegas. Três textos de apoio buscam colaborar com a produção oral, atividade a qual corrobora as habilidades da BNCC que discorrem sobre a exposição crítica de argumentos usando a língua inglesa e exposição de resultados mediante pesquisa <sup>24</sup>. Ambos resultados esperados pelo documento nacional almejam alcançar o aluno no sentido de torná-lo ciente de suas escolhas argumentativas, posto que teve oportunidades para enriquecer seu conhecimento prévio com pesquisas para produzir uma espécie de *podcast*, gênero o qual tem tido muita adesão dos jovens recentemente. Observe a atividade exemplificada na Figura 12.

Figura 12: Proposta de atividade oral.



No encaminhamento da proposta, em fatos sobre *CyberBullying*, percebe-se a apresentação de uma reflexão sobre *bullying online* e de como os estudantes são expostos a isso. O autor usa de recursos matemáticos e percentuais em gráficos que podem ser um convite para familiarizar os alunos com a

interpretação de textos com estes recursos, construindo associações entre os dados e o texto. Os gráficos, podem ser explorados pelo professor com a turma, por exemplo, acerca da concordância com os números apresentados.

Na página 34, há uma proposta de criação, em pares, de um cartum baseado nos efeitos da tecnologia em nossas vidas (Figura 13). Os alunos, já sabendo da necessidade de elementos verbais e não verbais, devem problematizar de forma a gerar um conteúdo divertido sobre o tema. Em *Writing Context*, eles são levados a analisar o contexto de escrita criticamente, de modo a entregar ao público leitor, uma mensagem inteligível e passível de criar humor.

Figura 13: Seção Writing.

**Writing**

Explique aos alunos que observar características de um gênero discursivo nos ajuda a compreender e produzir textos desse gênero.

**Writing Context**

A partir do *Writing Context*, destaque para os alunos a importância de compreender os elementos envolvidos no contexto de produção escrita (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em que suporte) e levá-los em consideração no processo de criação, revisão e reescrita do texto.

**Exercício 2**

Incentive os alunos a buscar formas de divulgar seus textos (mural, jornal da escola, internet etc.).

## Aa Writing

In this unit you can find cartoons on pages 26, 28, 30 and 31. The four cartoons you have read in this unit are about the effects of technology on education and communication. Cartoons are frequently published in magazines and newspapers. The combination of visual and verbal elements can help make them funny.

**1** In pairs, create a cartoon about the effects of technology on our life. Exercise your creativity and sharpen your ability to see and create humor.

**Writing Context**

Before writing your text, replace each icon ★ with an appropriate answer to identify the elements of the writing context. Write the answers in your notebook.

a. Writer: you and ★ a classmate	d. Objective: create humor
b. Readers: classmates and other people	e. Style: ★ tone humorous
c. Genre: ★ cartoon	f. Media: school board/Internet

**Step by Step**

1. With a classmate, think of a funny situation about the effects of technology on our life and create a drawing to describe it.
2. Add captions or speech bubbles to your cartoon. Eliminate all unnecessary words. Remember that humor is often produced by the unexpected.
3. Exchange cartoons with classmates and discuss them.
4. Make the necessary corrections.
5. Work to create the final version of your cartoon.

**tip**

Ao revisar os textos, considere, por exemplo:

- objetivo: O texto está adequado ao seu objetivo? Há humor no cartum?
- linguagem verbo-visual: As imagens e o texto estão bem integrados? A linguagem é usada de forma criativa?
- ortografia: As palavras estão escritas corretamente? Reescreva seu texto com base

Fonte - p. 34 versão online do LP

Para esta proposta, poderiam ser mixados alguns elementos de MAA, como correção em pares e aprendizagem baseada em projeto, para uma produção em grupos, dentro da qual o professor poderia apresentar o objetivo da atividade, expondo outros exemplos de cartuns, de modo que os alunos, individualmente neste primeiro momento, tragam para o próximo encontro, uma situação cômica sobre os efeitos da tecnologia. Tendo isso em mãos via imagens,

texto escrito ou vídeo, os alunos devem se atentar às etapas de pré-produção, que estão elencadas entre a letra a. e f. da proposta acima.

Com as respostas, os alunos se juntam ao colega e passam a comparar e analisar os cenários com ambas as ideias, seguindo os passos do quadro *Step by Step*. O professor pode fragmentar a produção, separando este segundo encontro para comparações e decisões dos alunos de como fazer. Para o terceiro encontro, os alunos devem trazer pelo menos um rascunho do cartum desejado, já com desenhos. As duplas podem fazer trocas de um membro, para que o outro vá visitando os outros projetos de cartuns e tome notas de suas impressões. Este encontro deve ser o último momento que o professor auxilia em sala antes da apresentação da versão final, então o mesmo deve andar pela sala auxiliando as duplas na confecção do gênero o máximo que puder. Como sugere o LP, uma exposição ou competição de cartuns pode ocorrer, convidando professores e outros alunos para a votação.

#### 4.3 ANÁLISE DAS SEÇÕES DA UNIDADE 2: COMENTÁRIOS DO LP E INDAGAÇÕES

A segunda unidade analisada é a Unit 2: *Equal rights for all*. A unidade busca, neste sentido, “levar os alunos a falar sobre igualdade de direitos, considerando os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. Além disso, objetiva-se levá-los a compreender e produzir anúncios publicitários (*advertisements*)” (FRANCO, 2018, p. 37). A ilustração da capa de introdução à unidade é apresentada na figura 14. Nesta imagem representa Malala, conhecida por suas lutas por causas e direitos humanos, sendo um convite para o pensar sobre o tema.

Figura 14: Capa da unidade 2 - Equal Rights for All.

**Equal Rights for All**

**Unit 2** Equal Rights for All

**Warming Up!**

Do you know the girls in the photos? Who are they?  
In your opinion, what do they have in common?  
*Personal answers.*

They are Malala Yousafzai (Pakistani activist for female education) and Emma Watson (British actress and UN Women Goodwill Ambassador).  
*Suggested answers:*  
They fight for human rights. They fight for women's rights. They fight for gender equality.

**Material digital**

**Sequências didáticas**  
As sequências didáticas 2 (Human Rights) e 3 (Right to Education) do 1º bimestre, disponíveis no material digital, referem-se ao conteúdo abordado nesta unidade.

**Habilidades da BNCC contempladas nesta unidade**

Nesta unidade, contemplamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 9º ano:

- EF09LI01 • EF09LI07
- EF09LI02 • EF09LI09
- EF09LI03 • EF09LI11
- EF09LI04 • EF09LI12
- EF09LI05 • EF09LI16
- EF09LI06 • EF09LI18

Ao longo da unidade, destacamos os pontos essenciais a serem trabalhados, correlacionando os conteúdos propostos nos diversos exercícios e seções com as habilidades da BNCC.

**Competências Gerais da BNCC**

Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Gerais da Educação Básica previstas na BNCC:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Valorizar e fruir as diversas

Fonte - p. 36 – versão online do LP.

**Warming up!:** Ao mostrar figuras públicas que lutam em defesa dos direitos humanos e igualdade entre gêneros, o livro fala inicialmente de duas mulheres, Emma Watson (famosa por filmes como Harry Potter, passou a promover a campanha da ONU *HeForShe*) e Malala Yousafzai (vítima de ataque que quase tirou sua vida, se tornou símbolo na luta pelo direito pela educação das mulheres).

Com base em propostas da MAA, aqui o professor, como maneira de proporcionar certa autonomia aos alunos, pode optar por utilizar a técnica de sala de aula invertida. Na aula anterior, antes de iniciar esta unidade, o professor pode solicitar que a turma realize pesquisas, de modo a coletar informações sobre Malala Yousafzai e Emma Watson, dados além de biográficos, mas que também apontem semelhanças entre elas (mulheres que desempenham papéis importantes em movimentos que almejam igualdade de gênero). A atividade também pode ser adaptada pelo professor, buscando exemplos de figuras mais próximas dos alunos, de âmbito regional.

**Reading Comprehension:** Por conseguinte, emprestando propriedades da sala de aula invertida, os alunos devem responder, se possível, via plataforma online (*drives, quizzes* ou mesmo na plataforma escolar) perguntas sobre o papel das duas mulheres, como exemplo as perguntas que o próprio livro do aluno coloca, exemplificado na Figura 15. O professor deve estar atento à acessibilidade que os alunos possuem para realizar a atividade, “de forma que o uso dessa técnica não exclua alunos que não tenham acesso a certas tecnologias em suas casas” (OFUGI; FIGUEIREDO, 2017, p. 60). Tem-se que essa metodologia pode ser uma alternativa de um modelo mais tradicional, ajudando o aluno a construir sua autonomia na busca de soluções e a pensar criticamente sobre a realidade.

Figura 15: Proposta de atividade.

**Reading Comprehension**

**Before Reading**

1 What do you know about Emma Watson? Choose the items below that are related to her. Then, compare your answers with those of a classmate. Write the answers in your notebook.

- a. She is an actress and activist. **X**
- b. She is from the United States.
- c. She is famous for her participation in the *Harry Potter* film series. **X**
- d. She is United Nations Women Goodwill Ambassador. **X**

Fonte - LP, p. 38.

Ao instigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema por meio da pesquisa e de um diálogo com reflexões sobre as imagens apresentadas no LD, se faz um preparo, antecipando mais uma vez, a partir dos conhecimentos prévios, a próxima leitura encaminhada pelo LD, com o texto “Emma Watson: Gender equality is your issue too” (p. 38), situando e convidando os alunos a fazerem suas previsões sobre o tema igualdade de gêneros.

Como há vários termos que devem causar dúvidas nos alunos, estratégias de leitura como *Skimming* e *Scanning* (BROWN, 1994) podem ser empregadas aqui, sem contar a possibilidade de coletar exemplos de cognatos, facilitando a compreensão geral do texto. A leitura deve oferecer aporte necessário para responder às perguntas das subseções *Reading for General Comprehension* e *Reading for Detailed Comprehension*, podendo elas até serem analisadas antes da leitura do texto, para que as estratégias de leitura facilitem a captação das respostas e o entendimento da essência do texto. Tratam-se de perguntas que devem ter sua



resposta coletada do texto, mas, em parte, elas instigam debates em sala de aula, então espera-se que o alunado se posicione, constatada que a atual situação de igualdade de gêneros ainda não mudou de forma significativa.

A leitura pode ser ainda relacionada com o contexto mais próximo do aluno, buscando também figuras ativistas na luta pelos direitos das mulheres, instigando também discussões sobre o papel ocupado historicamente pela mulher na sociedade. Questões previamente preparadas pelo professor, para além das propostas no livro podem alimentar a discussão sobre a temática, conduzindo os estudantes a refletirem criticamente.

**Reading for Critical Thinking:** A última subseção sobre a leitura não requer respostas certas ou erradas, pois se trata de *Reading for Critical Thinking*, o que condiz com as discussões empreendidas sobre a autonomia e desenvolvimento da criticidade. Para este momento, após as questões interpretativas que buscaram explorar o que os alunos compreenderam do texto, o livro propõe participação mais crítica e pessoal, espaço que pode abrigar uma oportunidade ímpar para trabalhar com aprendizagem baseada em projetos (ABP), visto se tratar de uma questão que mexe com a comunidade como um todo. Na Figura 16 tem-se uma representação das questões que o material apresenta.

Figura 16: Seção Reading for critical thinking.

## Reading for Critical Thinking

Discuss the questions below with your classmates. *Personal answers.*

- a. What do you think of the HeForShe campaign? In your opinion, is it enough for men to stand up for women's rights? To what extent is it important for women to be independent, to fight for themselves?
- b. According to the text, there is no country in the world where all women can expect to receive the same rights as men. In your opinion, how can we do our part to end gender inequality? In small groups, make a list of the main actions that can help put an end to gender inequality and provide good arguments to support your views. Then, share your list with other classmates and get to know different viewpoints on the same topic.

### > tip

Procure ter uma postura crítica diante dos textos e valorize diferentes pontos de vista com ética e respeito. Aproveite para considerar novas perspectivas sobre o tema e relacioná-lo com a realidade a sua volta.

Fonte - versão online do LP, p. 40.

Pensando e usufruindo do ambiente crítico instalado sobre o assunto, podem-se criar grupos para delimitações e ponderações de um projeto sobre o tema igualdade de gênero. Portanto, compartimentando a produção, uma sugestão proposta pode ser estruturada da seguinte maneira, como exemplifica o quadro seguinte.

Quadro 4: Planejamento do projeto.

1. Criação e planejamento do projeto (Momento de delimitação de tarefas e objetivos)	Tema ( gender inequality) Como? Quem? Cronograma
2. Desenvolvimento (Professor atua como auxiliar nos grupos)	Acompanhamento e estímulos do professor no processo de construção básica do projeto.
3. Monitoramento e avaliação (Segue orientação, porém com cobrança de comprometimento para finalização)	Solidificação do projeto. Alunos estão compreendendo as pesquisas? Estão envolvidos?
4. Encerramento (Preparação de ambiente para apresentações dos grupos)	Trocas de experiências e <i>feedback</i> do professor e dos colegas.

Fonte - O autor, 2022.

O fazer colaborativo da ABP e de projetos concede aos alunos certa autonomia que não teriam em uma proposta de pesquisa comum, na qual por vezes, acabam por coletar informações prontas pela internet e não filtram o que realmente importa. Passando por estes processos em grupo, tendo o professor como auxiliar, a aprendizagem do aluno ganha mais em essência, pois se aprende ao fazer (DEWEY, 1979).

**Vocabulary Study:** Direcionando a discussão para outro problema de discriminação, agora racial, a seção conecta o tema racismo com *multi-word verbs (phrasal verbs)* por meio de anúncio publicitário (*advertisement*), como representa a Figura 17.

Figura 17: Seção Vocabulary Study.

## Vocabulary Study

### Multi-word Verbs

1 Read the fragments below from the text on pages 38 and 39. Then, match the words in **bold** (a-c) to the definitions (I-III). Write the answers in your notebook.

- I. "I am **reaching out to** you because I need your help."  
 II. "I am inviting you to **step forward**, to be seen to **speak up**, to be the 'he' for 'she'."

sb = somebody  
sth = something

#### tip

Anúncios publicitários (advertisements ou ads) empregam recursos verbais e não verbais para chamar a atenção de determinado público-alvo e persuadi-lo a consumir um produto ou a aderir a uma ideia.

Multi-word verbs	Definitions
a. reach out to sb III b. step forward I c. speak up (for sb/sth) II	I. to offer to do something, or to help with something II. to say what you think clearly and freely, especially in order to support or defend a person or idea III. to communicate with a person or a group of people, usually in order to ask for help or involve them

Read the advertisement below and do exercises 2-4 in your notebook.

\*...Racism is the biggest problem facing football across Europe. People may think it has disappeared, but it hasn't. It's time for us all to take a stand – players, fans and authorities. It's time to stand up and speak up\*.

THIERRY HENRY

Adapted from: <<http://www.jonworth.eu/wp-content/uploads/2007/06/standupspeakup.jpg>>. Accessed on: July 15, 2019.

40 Unit 2

Fonte - versão online do LP, p. 40

Pela presença dos *phrasal verbs* *stand up - speak up*, além do conhecimento da pessoa que está estampada na propaganda, o sentido de intervenção contra o racismo no futebol deve ser incitado no debate. Ademais, como prévia do assunto, antes do início desta aula/seção, uma proposta de conversa em sala que pode render frutos é o questionamento sobre esportes e, como já foram abordados, os casos de racismo neles. Por exemplo, quando os primeiros negros foram admitidos em olimpíadas, ou em clubes de futebol no Brasil? Situar problemas sociais de âmbito local é um fator relevante, pois mostra que eles não estão distantes da realidade dos alunos. Na verdade, diante destas temáticas, é esperado que, em sala, surjam testemunhos de luta diária a favor da igualdade de gêneros e contra o racismo.

Da mesma forma que na proposta anterior, o professor pode encaminhar atividades de pesquisa e soluções de problemas com base na ABP, podendo, a exemplo, a partir de problemas



trazidos pelos próprios estudantes, fomentar discussões acerca de como é possível contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Grupos de discussões podem ser criados para propor alternativas, ou ainda, elaborando campanhas sobre o tema. A essa atividade, soma-se a proposta do material, Figura 18, sobre soluções para racismo e igualdade de gêneros, trabalhando as habilidades da língua inglesa<sup>25</sup>:

Figura 18: Proposta de pesquisa por anúncios.

- 6** Search for advertisements that can help put a stop to issues such as racism, gender inequality, bullying etc. Search for ads in magazines, newspapers or on the Internet and bring them to class. In small groups, choose one ad and make a short oral presentation about it. Talk about its main objective, the campaign it supports, the target audience, the layout and the resources used to persuade the audience (pictures, slogan/headline, different font sizes and colors etc.). Use the expressions in the box below to help you.

- This ad called our attention because..
- It's an ad about..
- The main aim of the ad is to..
- The resources used in the ad to persuade the audience are..
- The picture shows/illustrates..



Fonte - versão online do LP, p. 41.

Nesta proposta, o aluno é convocado a coletar anúncios que buscam propagar soluções para os problemas de racismo, desigualdade entre gêneros e bullying. A orientação é para que, em grupos, os alunos escolham um *advertisement* e oralmente, apresentem seu objetivo, o

25 (EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

público-alvo, o anúncio, e os recursos textuais e não textuais que visam persuadir o receptor da mensagem.

Pretendendo incrementar a proposta de apresentação, existe a possibilidade de criar um ambiente de ensino híbrido (*blended learning*) para este fim, entendendo que “Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola” (MORAN, 2015, p. 37). Usufruindo do uso de uma plataforma<sup>26</sup> de acesso comum a todos os alunos da turma, o professor solicita aos grupos que todos postem na plataforma um texto explicativo sobre seu anúncio, juntamente com o próprio anúncio. Toda a turma deve ler a descrição e analisar o gênero de todos os grupos antes do dia da apresentação.

No dia da apresentação, quem apresenta já tem uma boa ideia do que apresentar, pois já teve que fazer uma postagem na plataforma. Além disso, na própria proposta do livro, estão inícios de frases com expressões que podem auxiliar na construção do discurso oral na apresentação em língua inglesa. Na sequência de cada apresentação, já que todos conferiram os trabalhos antes da aula, os grupos devem preparar perguntas direcionadas a cada trabalho, levando em consideração questões de sentido do anúncio, da estrutura do gênero, intencionalidade, recursos.

#### 4.4 ANÁLISE DAS SEÇÕES DA UNIDADE 6: COMENTÁRIOS DO LP E INDAGAÇÕES

A próxima unidade do LD analisada é a unidade 6, intitulada *Having Fun*, que tem como objetivo “levar os alunos a falar sobre atividades de lazer, considerando os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. Além disso, objetiva-se levá-los a compreender e a produzir resenhas de jogos (*game reviews*)” (FRANCO, 2018, p. 109), como ilustra a capa introdutória, representada na Figura 19.

---

<sup>26</sup>Várias ferramentas de compartilhamento ganharam ainda mais adeptos durante a pandemia. Entre elas: Google Drive, Google Classroom, One Drive, Dropbox, Moodle, além de plataformas personalizadas para o ensino como o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Figura 19: Capa e sequência da capa, com brincadeiras e jogos.

**Unit 6 Having Fun**

**Warming Up!**

What are these people doing? What do you usually do to have fun? What is your favorite form of entertainment?

**Nesta unidade, você vai**

- falar sobre atividades de lazer;
- usar o verbo passado (past tense);
- empregar conectivos (linking words/phrases) e empregar vocabulário relacionado a atividades de lazer (leisure activities);
- compreender e produzir narrativas de jogos (game reviews);
- estabelecer relações com Artes, Educação Física e Matemática.

**Competências Específicas da BRCC**

Nesta unidade, você vai trabalhar as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para a Educação Fundamental previstas na BRCC:

- Comunicar-se em Língua Inglesa, por meio de atividades de linguagem em contextos específicos da realidade, estabelecendo o contexto de comunicação de maneira adequada, considerando a situação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos textos e a expressão de ideias, opiniões e sentimentos de acordo com a situação e o contexto da comunicação.
- Utilizar recursos tecnológicos, como recursos de linguagem e meios de interação, para promover, desenvolver, compartilhar, pesquisar e produzir narrativas em português e inglês, de forma crítica, ética e responsável.

**Objetivos da unidade**

Explorar esta unidade através de jogos e atividades de lazer, desenvolvendo as competências específicas de comunicação em Língua Inglesa, para promover, desenvolver, compartilhar, pesquisar e produzir narrativas em português e inglês (game reviews).

**Warming Up!**

Antes de iniciar as atividades de leitura, peça para os alunos responderem às perguntas propostas nesta seção, refletindo sobre o assunto tratado no livro, a apresentação do conteúdo ocorre em pequenos passos, a começar por questões de pré-leitura, presentes com o propósito de provocar o aluno a estabelecer hipóteses, assim como procurar informações-chave no texto para fundamentar suas respostas, como as que constam na figura 20.

Fonte - Versão online, 108 e 109 do LP.

Nas ilustrações, estão presentes atividades de lazer antigas, como empinar pipa, bolinhas de gude e patins, assim como atividades mais modernas, como videogames e dispositivos de realidade aumentada. Essas imagens podem ser um convite para introduzir o assunto de forma colaborativa com os estudantes, questionando-os sobre quais dessas atividades de lazer conhecem. Pode-se também propor outras atividades, deixando que os estudantes nomeiem suas favoritas. Outra discussão possível é a comparação dessas atividades com outras da sociedade atual, na era do avanço tecnológico.

**Reading Comprehension:** Após introduzido o tema da unidade, a seção busca extrair um pouco mais do cotidiano do aluno sobre games, fase da aula responsável por engajar o aluno na discussão. Ao trazer o aluno para a o assunto tratado no livro, a apresentação do conteúdo ocorre em pequenos passos, a começar por questões de pré-leitura, presentes com o propósito de provocar o aluno a estabelecer hipóteses, assim como procurar informações-chave no texto para fundamentar suas respostas, como as que constam na figura 20.

Figura 20: Subseções Before Reading e Reading da unidade 6.

**Before Reading**


- Do you play electronic games? If so, what are your favorite ones? *Personal answers.*
- Before reading the following text, take a look at the title, structure and source. Then, choose the correct item (A or B) that answers each question below. Write the answers in your notebook.
  - The text is published by a nonprofit health care organization. What is its name?
    - A Adolescent Interest Group.
    - B Palo Alto Medical Foundation. X
  - What section in the website does the text belong to?
    - A "Emotional Health".
    - B "Parenting Guides". X
  - What is the text's intended audience?
    - A Doctors.
    - B Parents. X
- What do you expect to read about in the text? *Possible answers: The impact of video games on adolescents./The effects of video games on teens.*

**Language Note**

MA = the abbreviation for Master of Arts (a higher university qualification in a specific branch of the humanities or social sciences).

**Reading**

Now read the text below to check your predictions.



Adapted from: <www.pamf.org/parenting-teens/general/media-web/video-games.html>. Accessed on: August 19, 2018.

Fonte - Versão online, p. 110 do LP.

Com previsões estabelecidas em sala, juntamente com possibilidades de examinar, fragmentar o texto, buscando por cognatos e termos-chave, é esperado que a leitura possa fluir mais facilmente, pelo menos na tentativa de fazê-los compreender e ter uma visão crítica sobre o tema. Outras questões sobre as mudanças na sociedade, podem ser encaminhadas a partir de uma conversa do aluno com representantes de gerações anteriores (pais, avós, tios, entre outros), buscando a compreensão de como games, e a tecnologia como um todo, influenciaram na vida social, especialmente dos mais jovens. Esses debates a partir do texto já preparam os alunos para as próximas atividades propostas pelo LD.



Para a subseção *Reading for Critical Thinking*, o LP ressalta que é um momento oportuno para incentivar os alunos à uma reflexão crítica, tendo em vista a construção de diferentes perspectivas. As perguntas são ilustradas na Figura 21.

Figura 21: Seção Reading For Critical Thinking.

## Reading for Critical Thinking

Discuss the questions below with your classmates. *Personal answers.*

- a. According to the text, sales of games are growing. In your opinion, why are teens getting more and more engaged in this form of entertainment?
- b. In your opinion, what can parents do in order to reduce the negative effects that video games have on children?
- c. Have your parents established rules about the games you can play? If so, what are they? Do you follow them?

Fonte - Versão online, LP, p. 112.

As perguntas, que a princípio podem gerar um debate frutífero dentro da sala de aula, podem ganhar dimensão no ambiente caseiro dos alunos também. Pensando em um projeto para além da sala de aula, poderia se propor aos alunos o desafio de uma conversa com seus pais ou responsáveis, fazendo a eles as perguntas propostas. Isso deve gerar um contraste de ideias interessante a ser trazido para o ambiente escolar. Nisso, consta a troca de perspectiva antes citada. Primeiro, o aluno lida com as questões em sua própria perspectiva, argumentando sobre seu ponto de vista, possivelmente defendendo suas próprias práticas do cotidiano, que podem envolver o hábito de jogar games, em excesso ou não; segundo, ampliando essa perspectiva no diálogo com seus familiares.

Sem dúvidas, se tratando de adolescentes, sendo games ou não, algumas opiniões dos pais serão divergentes das opiniões dos alunos, não só por uma questão de jogar ou não, mas por uma questão de perspectiva. Sendo assim, numa atividade em pares, em que os pares podem ser os próprios pais ou outro responsável, os alunos são orientados a buscar soluções para as questões e a discutir os diferentes pontos de vista.

Almejando desenvolver um cenário criativo para o desenrolar final da atividade, o professor poderia solicitar a entrega das respostas, tanto as pessoais dos alunos - feitas no primeiro momento - quanto as dos seus responsáveis - coletadas em casa, posterior à aula. Com as duas perspectivas representadas no papel, os alunos devem perceber espelhadas as diferenças e semelhanças com seus tutores, processo que tem potencial de suscitar posicionamentos mais

críticos por parte dos alunos, após perceberem com mais atenção a visão de quem os acompanha no ambiente doméstico.

**Language in Use:** Até esta etapa da unidade, estão presentes no livro questões sobre atividades de lazer e vício em jogos virtuais. Esta seção trata do uso da voz passiva, sempre tendo games como assunto. Na atividade 7 da página 117, estão as primeiras games *reviews* da unidade, gênero que ao final da mesma, os alunos devem produzir. Pensando na facilidade de engajamento neste contexto de jogos, o professor pode solicitar, além das avaliações da página, que os alunos tragam no dia da aula avaliações de jogos de sua preferência. As avaliações podem ser retiradas do site que o próprio LP faz referência no exercício. Os exemplares devem ser úteis em sala para o fim de detectar os verbos na voz passiva, além de possibilitar uma maior troca de informações entre os colegas em classe.

Figura 22: Exercício da seção Language in Use.

7 Read the following game reviews and write down in your notebook the verbs that are in the passive voice.



Available at: <[www.metacritic.com/game/pc/pro-evolution-soccer-2015/critic-reviews](http://www.metacritic.com/game/pc/pro-evolution-soccer-2015/critic-reviews)>. Accessed on: September 11, 2018. (Fragment).



Adapted from: <[www.metacritic.com/game/ds/i-heart-geeks/critic-reviews](http://www.metacritic.com/game/ds/i-heart-geeks/critic-reviews)>. Accessed on: September 11, 2018.

**tip**  
 Consulte os quadros de verbos irregulares ao final do livro sempre que necessário.

Fonte – Versão online do LP, p. 117.

**Writing:** Na seção explanada anteriormente, os alunos tiveram o primeiro contato com o gênero *review* sobre jogos. Nesta etapa, os alunos são chamados a produzir um exemplar do gênero, resgatando o seu conhecimento prévio e o que foi debatido nas seções anteriores. A proposta do livro busca deixar o aluno a par de algumas propriedades próprias do gênero, como os elementos que o compõem e o diferenciam de outros gêneros.

Figura 23: Proposta de produção da seção Writing.

**Writing**  
Explique aos alunos que observar características de um gênero discursivo nos ajuda a compreender e produzir textos desse gênero.

**Habilidades da BNCC**  
Os exercícios em *Writing Context, Step by Step* e no *box tip* da seção *Writing* contemplam as seguintes habilidades da BNCC: (EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.; (EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).; (EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotoreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

**Writing Context**  
A partir do *Writing Context*, destaque para os alunos a importância de compreender os elementos envolvidos no contexto de produção escrita (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em que suporte) e levá-los em consideração no processo de criação, revisão e reescrita do texto.

Aa

## Writing

In this unit you have read game reviews on page 117. Game reviews are usually published in magazines and websites about games. They can be written by professional critics or by anyone who wants to share their opinions about a game. Game reviews help us decide if a game is worth playing. Visit the websites <www.metacritic.com/game> and <www.polygon.com/games/reviewed> (accessed on: September 11, 2018) to find other examples of game reviews.

**1** Write a review to express your thoughts about a particular game.

**Writing Context**

Before writing your text, match the columns below to identify the elements of the writing context. Write the answers in your notebook.

a. Writer: III	I. classmates and other people
b. Readers: I	II. school newspaper/Internet
c. Genre: V	III. you
d. Objective: VI	IV. critical tone
e. Style: IV	V. game review
f. Media: II	VI. express your thoughts about a particular game

**Step by Step**

1. Think of a game to write a review of. You can write a positive, mixed or negative review.
2. Start your review by giving the name of the game and mentioning one of its general features.
3. Critique the game by stating your opinion. Try to explain your reasons and provide examples/specific details to support your viewpoint.
4. Mention if you recommend the game. Be honest.
5. Rate the game using an easy system (e.g. 4 out of 5 stars).
6. Add a picture of the game to illustrate your review.
7. Exchange reviews with a classmate and discuss them.
8. Make the necessary corrections.
9. Write the final version of the game review.

**2** It's time to share your game review with your classmates and other people. The game reviews can be published, for example, on the Internet (blog, school website etc.) or in the school newspaper.

**tip**

Ao revisar os textos, considere, por exemplo:

- objetivo: A resenha está adequada ao público-alvo e ao seu objetivo?
- conteúdo: Você verificou as informações gerais do jogo?
- linguagem: O texto está redigido de maneira clara e objetiva? Você escolheu bons adjetivos para descrever sua opinião sobre o jogo?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus colegas.

120
Unit 6

Fonte – versão online do LP, p. 120.

Como assíduos leitores e produtores de diversos gêneros, habituados aos multiletramentos (ROJO, 2012) em vigor no seu cotidiano, os aprendizes podem testar a realização de postagens de críticas em espécie de fórum online, espaço onde há alguém que

inicia um debate, com uma avaliação com nota e comentários; então, outras pessoas, concordando ou discordando, discorrem sobre o assunto, expondo seus pontos de vista.

Com o uso cada vez mais frequente de celulares com câmeras e produção de vídeos, uma proposta que conciliaria a atividade do livro com as habilidades tecnológicas dos alunos seria a de fazer *game reviews* (crítica de jogos) por meio de vídeos, com os estudantes (críticos) avaliando oralmente em língua inglesa o jogo em questão. No entanto, uma produção de vídeo não excluiria a necessidade da entrega da avaliação escrita, com recursos visuais e o que mais for usado para incrementar.

Como proposta para fechamento do tema, um projeto que envolveria um misto de aplicações metodológicas como a gamificação, *storytelling*, aprendizagem em grupo e aprendizagem baseada em projetos poderia ser implementado. Trabalhar com a gamificação, neste caso, não se remete a trabalhar com jogos, mas sim emprestando o teor competitivo e ilusório que uma narrativa empresta de realidades paralelas. Tendo isso em mente, é mandatório haver uma narrativa introdutória, para engajar os alunos, assim como as que existem nos jogos, antes da ação de fato ocorrer.

A narrativa envolve o seguinte: todos da turma são gamers profissionais e fazem parte de uma equipe gamer muito famosa, recebem patrocínios e tem equipamento de primeira linha. O que é proposto aqui é que a turma seja dividida em 2 ou 4 (dependendo do tamanho da turma), sendo cada equipe de uma empresa diferente, no caso, concorrente direto. Então cada equipe pode criar seu nome, sigla, emblema. O que caracteriza o projeto é que o objetivo de cada grupo é defender seu ponto de vista através de avaliações de jogos. Um time vai avaliar muito bem o jogo e quer que o público-alvo vá de acordo ao seu tom positivo, por outro lado, o outro time deve fazer o inverso, planejar recursos para avaliar negativamente o jogo, argumentando porque não é uma boa opção jogar aquele jogo. Assim, é definido um jogo que será a pauta das avaliações, e também é definido que time desenvolverá críticas positivas e qual fará as negativas. O propósito é de convencer o maior número de alunos de outras turmas a ir de acordo com o teor que as avaliações do time sugerem. Essa pesquisa pode ocorrer através de votos de forma interativa em postagem em um *blog online*, assim como presencialmente na escola, via projeção em murais, cartazes, e com coleta de respostas em urna ou algo do tipo.

Dando a liberdade e autonomia para a criação dos argumentos para as avaliações, é imaginável que o aluno sinta o senso de pertencimento pela sua produção, ainda mais que cercado pelo apoio de seu grupo e tendo o professor como auxiliar e fundamental no processo de fornecer *feedbacks* que não interfiram no caráter pessoal das críticas dos alunos.



## 5 DISCUSSÃO GERAL SOBRE OS LIVROS ANALISADOS

Como forma de encaminhar a discussão, após as análises das unidades e propostas discutidas, são retomadas algumas questões elencadas na metodologia deste trabalho, de maneira tal que esta pode complementar e finalizar o processo de análise. Por conseguinte, esta discussão está dividida de acordo com as unidades analisadas anteriormente.

### 5.1 UNIDADE 1 - TODAY'S DIGITAL WORLD

A unidade busca situar o papel da tecnologia no contexto do aluno. São sugeridas temáticas que atraem o aluno, como recursos digitais (celulares, tablets, videogames) e suas funções como tirar *selfie*, jogar e assistir. A possibilidade de se reconhecer neste contexto o uso de utensílios tecnológicos e efeitos positivos da internet pode ajudar na aderência com as aulas de língua inglesa, ao passo que está a se falar de coisas do cotidiano do aluno, que é usuário destas ferramentas. A apresentação do gênero pôster, ao abordar *fake news*, tem a intenção de provocar discussões sobre seus efeitos e características. Com as questões interpretativas, os alunos vão construindo seu repertório crítico sobre o tema, de modo que possam se beneficiar do conteúdo para melhorar suas habilidades na identificação de notícias falsas por si só, o que reflete em sua atitude de saber filtrar criticamente o que lê.

Explorando gêneros como anúncio, pôster e cartum, além de gráficos e trechos de notícias, a unidade instiga abertamente o aluno a refletir criticamente sua relação com a tecnologia, inclusive sobre a linguagem usada na internet. Cabe ainda ressaltar que os questionamentos por meio de exercícios fomentam a curiosidade intelectual para buscar mais sobre o tema, para desta forma, passar a compreender como usar de informações e dados verídicos para fundamentar ideias, o que é empregado nas propostas sobre *fake news* e uso consciente de internet.

Ao final da unidade, acredita-se que o LD e o LP oportunizaram diversos momentos de amadurecimento para a leitura, interpretação e produção de gêneros textuais. No que pese ao papel do livro em sala de aula, nota-se que as seções não são longas e visam gradualmente, elevar o nível de dificuldade das questões. Ao final, uma produção do gênero cartum é solicitada, fase que é oportuna para aplicação de MAA, como foi colocado na análise, sobre efeitos da tecnologia. Espera-se que, com pequenas incursões por metodologias ativas de aprendizagem por unidade, o alunado tenha a possibilidade de se conhecer mais e compreender que o processo de aprendizagem autônoma deve depender dele, porém partindo primeiro do

professor. Esta unidade demonstra a importância do professor para o auxílio ao aluno, ao mesmo tempo em que demonstra que o aluno pode atingir sua autonomia e participar ativamente do processo.

## 5.2 UNIDADE 2 – EQUAL RIGHTS FOR ALL

A temática de igualdade de gêneros debatida na unidade leva em consideração as múltiplas diferenças no que se refere ao tratamento entre homens e mulheres na sociedade, nos mais diversos contextos – profissional, pessoal, doméstico, social – e no que isso implica. Para nutrir o debate, o LD traz imagens e histórias reais, de mulheres famosas por lutar por seus ideais de igualdade. Através dos gêneros notícia e anúncio publicitário, a coleção traz questionamentos que buscam dialogar com o conteúdo incluso neles, incentivando o aluno a retornar ao gênero para captar respostas, da mesma forma que para defender argumentos em perguntas abertas.

A busca pelo amadurecimento crítico sobre as temáticas desigualdade entre gêneros e racismo, concomitante com a interação com os gêneros textuais, parece ter a finalidade de deixar o aluno em posse das ferramentas que necessita para uma produção final, que deve conter as propriedades próprias daquele gênero, no caso, o anúncio publicitário.

Ao longo da unidade, não se percebe tantas recomendações para atividades com referências à MAA, porém o LD está sempre buscando situar o aluno nos gêneros e dar a ele o suporte antes da leitura, o que, de certa forma, ajuda o aluno a compreender sozinho como captar elementos textuais e não textuais de cada gênero. Como a pesquisa de Silva (2019) mostra, a atitude de tornar o aluno capaz de compreender e produzir gêneros por si próprio deve partir do professor autônomo, que deve auxiliar o alunado

[...] a descobrir quais formas de aprendizado mais funcionam para eles, auxiliando-os a organizar o que eles têm que aprender (por meio de notas, atividades em grupos, etc.) e possibilitando que eles sejam criativos, experimentando formas diferentes de criar e usar a linguagem. Eles devem propiciar oportunidades de interação com outros alunos, promovendo o uso de ferramentas para que eles mesmos pesquisem (dicionários, páginas da *web*, etc). (SILVA, 2019, p. 82)

Com este plano em mente é que o ambiente escolar pode ser o lugar para impulsionar o aluno em sua descoberta de sua própria autonomia. A proposta ao final da unidade mostra isso, que com adaptações, partindo do professor, mostrando as ferramentas necessárias ao aluno, este

se torna mais incluído na aula, desenvolvendo um pensamento crítico sobre temas sociais, neste caso, sobre a igualdade de gêneros e o racismo.

### 5.3 UNIDADE 6 – HAVING FUN

A unidade tem como temática atividades de lazer atuais e mais antigas. Ocupa-se em mesclar jogos de diferentes gerações que tem sempre a mesma finalidade, se divertir. Visto se tratar de alunos jovens, a tendência é que conheçam muitas formas de se divertir, todavia, no que pese à idade, devem tender mais para os jogos virtuais do que para as brincadeiras antigas, como empinar pipa e manusear brinquedos, bolinhas de gude, entre outras. As propostas inseridas no LA e as indicações no LP tendem a levar o ambiente de aprendizagem a discussões críticas sobre a saúde mental e o impacto dos jogos virtuais nas crianças e adolescentes, com o apoio de questões e textos norteadores para discussão.

Com a análise de gêneros como notícia, história em quadrinhos, resenhas e gráficos, ambos LD e LP esforçam-se em empenhar o aluno para a observação dos detalhes que, em um primeiro momento, entregam características do gênero e as informações nele contidas, de modo a tornar o exercício de pré-leitura um facilitador na leitura de fato do texto. Ao passo que ocorre este incentivo de análise antes do aprofundamento, o aluno pode se sentir mais seguro em sua tarefa de adentrar no gênero e entender o propósito do conjunto nele inserido, com textos e imagens.

Em razão de se tratar de um assunto compatível ao contexto do aluno, a aderência e consentimento com as propostas do livro e do professor devem ocorrer de forma mais fluída do que com outras temáticas, o que facilita o processo de incentivo à expressão de posicionamentos críticos, até pelo fato de conhecerem a fundo a questão de jogos. Com frequência, as atividades propostas no livro requerem participação do aluno com respostas abertas, no sentido de alimentar o debate e ampliar o conhecimento e perspectiva dos mesmos. Com propostas com potencial para produções significativas com metodologias ativas para o aluno, o desenvolvimento do pensamento crítico pode principalmente ser constatado nas propostas de produção de gêneros, por exemplo, a resenha crítica sobre jogos, proposta que o aluno tem em seu livro fontes para pesquisa e modelo, assim como dicas estruturais de como elaborar uma resenha e de como avançar em seu projeto, com o auxílio de colegas e professor.

A unidade proporciona ao professor propostas que remetem à MAA, como a que foi citada na produção da escrita de resenha crítica sobre jogos virtuais, podendo envolver

gamificação, *storytelling*, aprendizagem em grupo e aprendizagem baseada em projetos. Na proposta explanada para a seção, há possibilidades de variar modos de apresentar a produção, o que caracteriza uma mistura de plataformas virtuais e ensino presencial em sala, o que não é totalmente novo, visto se tratar de um remodelamento visto nos últimos anos, que toma conta de todo o espaço escolar, como disserta Dudeney et al (2016):

Esses movimentos paralelos em nossa pedagogia construída virtual e fisicamente refletem a importância crescente de abordagens educacionais centradas na aprendizagem baseadas na participação ativa, na colaboração e na personalização. Essas abordagens são mais fáceis de pôr em prática em espaços flexíveis, sejam físicos ou virtuais. (DUDENEY et al, 2016 p. 309).

Estas possibilidades que tornam o ensino mais híbrido tendem a ser recebidas com bons olhos pelos alunos. É um método de gerir certos conteúdos, que pode ser personalizado pelo docente, tendo em mente um envolvimento mais atuante por parte dos alunos. É por essa via que caminha o processo de autonomia e de construção de argumentos críticos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a conjuntura do ensino de língua inglesa no Brasil, o estudo apurou o conteúdo bibliográfico que embasasse a análise do livro *Way to English for brazilian learner*, utilizado por alunos do 9º ano de uma escola pública do interior do Paraná. A análise observou o Livro Didático (LD) a ser usado pelo aluno e o Livro do Professor (LP), ferramenta auxiliar com orientações para o professor.

Na direção de buscar elementos que subsidiassem teoricamente a pesquisa, foram buscados em documentos como a BNCC competências e habilidades às quais os aprendizes do 9º ano do ensino fundamental devem adquirir ao longo do ano, estando estas previstas no livro analisado. Não obstante, as contribuições teóricas agregaram ao corpo do texto subsídios para uma análise fundamentada. Buscando responder questões norteadoras no decorrer da análise, o trabalho usufruiu a partir de imagens de *prints* dos livros, que juntamente com argumentação encontrada, principalmente no LP, assim como apontamentos do autor deste trabalho, serviram de suporte para qualificar e entender o quanto as temáticas, gêneros e atividades propostas têm o potencial de cativar o aluno para uma participação mais ativa e crítica em sala.

Em suma, depreende-se que o material disponibiliza de fato temáticas e propostas de forma sistemática, que atraem o aluno, por serem condizentes com suas vivências cotidianas, o que os inspira a tomar posição central no ambiente de aprendizagem. O livro também dialoga e dá abertura para o professor implementar outras atividades ou discussões, trazendo materiais também complementares ao que apresenta.

Baseado nas argumentações do livro do professor, entende-se, mesmo que parcialmente, que o autor da coleção *Way to English for brazilian learners*, do 9º ano do ensino fundamental, procurou investigar e entregar ao professor, um instrumento com recomendações que incentivem o aluno a tomar posicionamentos críticos. Em complemento, o LD também corrobora os pressupostos de autonomia, compartilhando com o aluno dicas para debates e autoavaliação. Quanto a sugestões para aplicação de MAA, a pesquisa procurou além de detectar, recomendar alternativas ao professor neste sentido.

Por fim, observa-se que o material didático *Way to English for brazilian learners* mostra ser coerente com as demandas atuais do ensino da Língua Inglesa, ao passo que contempla temáticas e gêneros textuais que buscam envolver o aluno, assim como atividades que instigam o pensamento crítico e a participação ativa. Ao ver desta pesquisa, o Universo do estudante,

pós-moderno, parece estar contemplado no material, quando inclui temas e gêneros próximos da realidade experienciada pelos estudantes.

Numa realidade em que ensinar representa cada vez mais um desafio, salas de aula com muitos alunos, falta de recursos, indisciplina, entre outras questões que limitam o professor a adotar uma prática mais dinâmica, ou mesmo a buscar materiais diversificados, o LD torna-se um aliado importante, por que não usá-lo? Nesse sentido, de forma a contribuir, espera-se que a análise do material didático e as discussões trazidas ao longo do texto sobre MAA e a construção da autonomia e criticidade, ajudem a professores que adotam este material, ou mesmo, outro material didático. Procurou-se demonstrar, também, pelas sugestões propostas, como o professor pode, no ensino da Língua Inglesa, fazer uso de propostas alternativas, podendo, a partir de sua experiência e conhecimento da realidade adaptar o material que lhe é disponibilizado.

A defesa é de que o livro didático, visto como um dos principais recursos de apoio ao professor, e também de aprendizagem ao aluno, pode ser bem explorado. Para isso, é preciso ser criticamente analisado pelo docente, utilizando-o de forma dinâmica e dialógica e não como um manual (página por página).

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENSON, P.; HUANG, J. **Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching**. D.E.L.T.A., v. 24 esp., p. 421-439, 2008.

BISSACO, C. M. **Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula**. Travessias, V. 09, n.º 01, 23º Ed., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**, que Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos – Ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da educação, Secretária de Educação Básica, 39 p., 2017.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interative approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regent, 1994

\_\_\_\_\_. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

DEBUS, J. **Educação para a autonomia: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças**. 2018. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191259>. Acesso em: 18 maio 2022.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978

DEMANDAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO BRASIL: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. **British Council**, 2014. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf). Acesso em: 06 de mar. de 2022.

DIESEL, A. *et al.* **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**, Revista Thema, vol. 14, 2017.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2016.

FILGUEIRAS, J. M. **As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename**. História da Educação, v. 19, p. 85-102, 2015.

FRANCO, C. **Way to english for brazilian learners**, 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 2a ed. São Paulo: Ática, 2018. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/way-to-english-for-brazilian-learners-9-ano-atica>. Acesso em: 05 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo, Paz e Terra, 2021.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

INSTITUTO REÚNA: **O PNLD e os usos de material didático no Brasil**: São Paulo, Instituto Reúna, 2020. Disponível em: <https://institutoreuna.org.br/projeto/pesquisa-pnld-uso-materiaisdidaticos/>

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

\_\_\_\_\_. **Towards a postmethod pedagogy**. Tesol Quarterly, Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.

\_\_\_\_\_. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven/London: Yale University Press, 2003

\_\_\_\_\_. **Critical language Pedagogy, a postmethod perspective on English Language teaching**. World Englishes, Vol. 22, n. 4, pp. 539-550, 2003.

\_\_\_\_\_. **Understanding Language Teaching – from Method to Postmethod**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Revista Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

\_\_\_\_\_. **A autonomia na aprendizagem de línguas**. In Leffa, Vilson J. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p.21-48.



- MARTINS, A. M. **Autonomia e educação: A trajetória de um conceito.** In: MARTINS, Angela Maria. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 p. 207-232, março/ 2002. Recorte de tese (Tese de doutorado) - Fundação Carlos Chagas, [S. l.], 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/575/574>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação.** Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.
- MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.
- OFUGI, M. S. FIGUEREDO, Carla Janaina. **Desenvolvendo a autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE com o auxílio da técnica da sala de aula invertida: um estudo de caso.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.20, n.2, p. 55-80, jul./dez. 2017.
- PEREIRA, E. de O. CASTILHO, Mara Lúcia. **A BNCC e o livro didático de inglês:(im) possibilidades de ensino ativo.** LínguaTec, v. 6, n. 2, p. 50-64, 2021.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Method: Approach, design, procedure.** TESOL Quarterly, 16, 153–168, 1982
- \_\_\_\_\_. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ROJO, H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.
- SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. V. D. H. **O papel do Livro Didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização.** Revista (Con) textos Linguísticos, v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.
- SILVA, V. M. C. **Pós-método e autonomia no ensino de língua inglesa: uma proposta de avaliação do livro do professor.** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
- SIQUEIRA, S. **Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?** In: Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições/organizadores: Denise Scheyerl e Sávio Siqueira. - Salvador: EDUFBA, 534 p., 2012.
- SOUZA, M. M. **As concepções de livros didáticos: entre convergências e divergências.** Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2009.
- URZÊDA-FREITAS, M. T. de. **Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.1): 77-98, jan./jun. 2012.

VIDAL, C. dos S. **O processo de escolha dos livros didáticos, numa escola pública.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

WELTMAN, D. **A comparison of traditional and active learning methods:** an empirical investigation utilizing a linear mixed model. 2007. 134f. Tese de Doutorado (Doutorado em Filosofia). The University of Texas at Arlington, 2007.