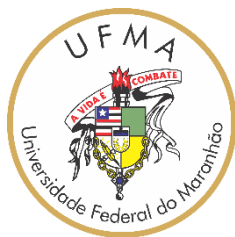


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

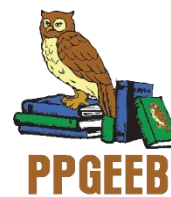
**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS 6º E 7º ANOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE DE ENSINO BÁSICO
JORNALISTA NEIVA MOREIRA: O MATERIAL DIDÁTICO EM FOCO**



São Luís
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



LUIZ MÁXIMO LIMA COSTA

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
UNIDADE DE ENSINO BÁSICO JORNALISTA NEIVA MOREIRA: O MATERIAL
DIDÁTICO EM FOCO

São Luís
2023

LUIZ MÁXIMO LIMA COSTA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
UNIDADE DE ENSINO BÁSICO JORNALISTA NEIVA MOREIRA: O MATERIAL
DIDÁTICO EM FOCO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Pro^a. Dra. Luciana Rocha Cavalcante.

São Luís
2023

Capa:

Fonte: www.freepik.com/www.pngwing.com

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

COSTA, Luiz Máximo Lima.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE DE ENSINO BÁSICO JORNALISTA NEIVA MOREIRA: o material didático em foco / Luiz Máximo Lima COSTA. - 2023.

236 f.

Orientador(a): Luciana Rocha CALVACANTE.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Língua inglesa. 3. Livro didático. 4. Material didático. I. CALVACANTE, Luciana Rocha. II. Título.

LUIZ MÁXIMO LIMA COSTA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
UNIDADE DE ENSINO BÁSICO JORNALISTA NEIVA MOREIRA: O MATERIAL
DIDÁTICO EM FOCO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante (Orientadora)

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha (1ª Examinadora)

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UFMA)

Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (2ª Examinadora)

Doutora em Informática na Educação (PPGFOPRED/UFMA)

Profa. Dra. Marileia Santos Cruz da Silva (1ª Suplente)

Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva (2ª Suplente)

Doutora em Linguística (PGLETRAS/UFMA)

Aos maiores amores da minha vida, pai e mãe (*in memoriam*), Martiniano Costa e Luzia Lima Costa, que em mim vivem, todos os dias. Às minhas irmãs Maria José e Teresinha de Jesus; aos meus alunos, aos meus colegas professores de língua inglesa, especialmente, a querida Viviane Coimbra, a vocês, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que todos os dias, com sua mão de amor me ampara e me faz seguir, em busca do que sempre almejei;

Aos meus amores e anjos de luz na terra: meu pai e minha mãe, Martiniano Costa e Luzia Lima, que zelaram por mim e hoje me amam e cuidam, mesmo não estando mais neste plano terreno. Meu amor é imenso, todos os dias eu os sinto em mim. Obrigado por me acolherem no colo amoroso de vocês que foi o lugar mais aconchegante em que estive;

Às minhas irmãs, Maria José e Teresinha de Jesus, que são parte dos melhores momentos da minha existência, da infância até a vida adulta;

Às amigas queridas, Viviane Coimbra e Maria Ribamar Silva, que me acompanham, para além dos muros das escolas. Obrigado pelas inúmeras risadas, pelo apoio e pelo colo amoroso no qual debruço minha cabeça. Sou muito grato pela amizade de vocês, Silva e Vivi!

Aos amigos, professores e alunos, que passaram por minha vida e que ainda estão presentes na caminhada profissional que escolhi viver. Obrigado pela companhia;

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pela oportunidade em fazer parte do programa de Pós-Graduação, no qual pude adquirir conhecimentos fundamentais;

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPEEB), que me recebeu e conduziu, com zelo e eficiência em mais essa jornada acadêmica e a todos os colegas mestrandos do PPGEED. Obrigado, pelos ensinamentos;

À minha orientadora, a professora Luciana Rocha Cavalcante, pela paciência (risos), pelo cuidado em direcionar, pela atenção disponibilizada em seguir junto a mim, nesta trajetória, que não foi fácil. Luciana, que honra ser seu primeiro orientando neste programa de Pós-Graduação. Eu sou pura gratidão a você;

À professora Marize Aranha que, gentilmente se dispôs, desde a pré-qualificação, a me ajudar a moldar esta pesquisa, com suas observações e direcionamentos. Obrigado professora!

À banca que aceitou avaliar este trabalho, feito com amor e dedicação; a vida acadêmica não é fácil para quem precisa ministrar aulas e ler, constantemente, 200 páginas; por isto, meu muito obrigado;

A mim, por que não? Pela coragem em não desistir, todas as vezes em que entraves apareceram, mas que escolhi, todos os dias, superá-los.

Texts and tasks are authentic if they were designed for purposes other than language teaching (David Nunan)

RESUMO

Este estudo versa sobre o ensino de Língua Inglesa, especificamente, nos 6º e 7º anos do ensino fundamental, na Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira que, também, traz à discussão o processo de escolha do material didático, em especial, o livro didático. A opção por essa temática se deu pela percepção de algumas vulnerabilidades, dentre elas, a constatação de um ensino pouco eficaz e a ausência de recursos e de materiais didáticos condizentes com a realidade dos alunos, embora o componente curricular Língua Inglesa seja legalmente exigido no currículo escolar, a partir do 6º ano do ensino fundamental. Sendo assim, uma pergunta norteadora delineou esta pesquisa, a saber, o material didático, em especial, o livro didático dos 6º e 7º Anos da instituição de Ensino investigada é determinante para o êxito, no tocante ao ensino de Língua Inglesa. Na busca de compreender tal questionamento, traçou-se como objetivo principal, neste trabalho, analisar o processo de escolha material didático, com ênfase no livro utilizado no 6º e 7º ano da já mencionada instituição escolar, com o escopo de desvelar suas potencialidades nas atuais condições de ensino. No que tange à metodologia, inicialmente organizou-se um levantamento bibliográfico, tomando como base a bibliografia de Leffa (1999, 2006, 2008, 2016), Martinez (2009), Moita Lopes (1996, 2009, 2013), Cavalcante (2011), Almeida Filho (2013), Paes e Jorge (2013), Souza (2011), Lopes e Macedo (2011) Goodson (2018), entre outros. Em um segundo momento, a pesquisa configurou-se em procedimento de campo, na qual o instrumento de coleta de dados foi entrevista, semiestruturada, com três de seus professores de Inglês. Ainda, nesse delineamento metodológico, analisou-se os livros dos 6º e 7º anos de Língua Inglesa, utilizados na unidade de ensino investigada. Os resultados mostraram que o material didático, em especial, o livro didático dos 6º e 7º anos é determinante para o êxito, no tocante ao ensino de Língua Inglesa. Constatou-se, ainda, que, no que diz respeito às concepções de língua e linguagem, presentes nesse material didático, permeia, predominantemente, a abordagem comunicativa, que preconiza o ensino de língua estrangeira pelo uso real da língua. Percebeu-se, também, uma relação com as orientações curriculares, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem preconizado um ensino, pautado na pluralidade e diversidade.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira; língua inglesa; material didático; livro didático.

ABSTRACT

This study is about the teaching of English, specifically, in the 6th and 7th years of elementary school, in the Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira school, which also brings to discussion the process of choosing the teaching material, in particular, the textbook. The option for this theme was due to the perception of some vulnerabilities, among them, the finding of ineffective teaching and the lack of resources and teaching materials according to the reality of the students, although the curricular component English Language is legally required in the curriculum school, since the 6th year of elementary school. Therefore, a guiding question outlined this research that is if the didactic material, in particular, the textbook of the 6th and 7th years of the investigated educational institution, is or not decisive for success of English teaching process. To a better understanding of this question, the main objective of this work was to analyze the process of choosing teaching materials, with emphasis on the book used in the 6th and 7th years of the previously mentioned school, with the aim of developing its potential in current teaching conditions. In relation to methodology, a bibliographical survey was initially organized, based on the bibliography of Leffa (1999, 2006, 2008, 2016), Martinez (2009), Moita Lopes (1996, 2009, 2013), Cavalcante (2011), Almeida Filho (2013), Paes and Jorge (2013), Souza (2011), Lopes and Macedo (2011) Goodson (2018), and many others. After that, it is applied a field research, in which the data collection tool was a semi-structured interview with three of their English teachers. It was also analyzed, in methodology, the books of the 6th and 7th years of English Language, used in the investigated teaching unit. The results showed that the didactic material, in particular, the textbook for the 6th and 7th grades, is fundamental for success in the English teaching process. Other concepts of langue and language inserted in this didactic material predominantly permeate the communicative approach, which recommends the teaching of a foreign language in a way that is closer to the reality of the users of the language. It was also noticed a relationship with the curricular guidelines, especially with the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), which aims at teaching based on plurality and diversity.

Keywords: foreign language teaching; English language; didactic material; textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	São Luís, localização, vista área e arquitetura.....	115
Figura 2:	Capa do livro didático utilizado na UEB Jornalista Neiva Moreira – 6º ano.....	120
Figura 3:	Unidades do livro didático utilizado na UEB Jornalista Neiva Moreira – 6º ano.....	121
Figura 4:	Classroom Language	122
Figura 5:	English All Around the World	122
Figura 6:	Tips into Practice	123
Figura 7:	Using the Dictionary	123
Figura 8:	Warming Up - aquecendo.....	125
Figura 9:	ReadingComprehension.....	126
Figura 10:	Vocabulary Study.....	127
Figura 11:	Taking it Further	129
Figura 12:	Language in Use	130
Figura 13:	Listening and Speaking	131
Figura 14:	Writing	132
Figura 15:	Looking ahead	132
Figura 16:	Proposta de atividade - produção de biografia	134
Figura 17:	Proposta de atividade – reconhecimento de personalidades	136
Figura 18:	What is a Family? Imagem principal da unidade 4	138
Figura 19:	Localização de trechos específicos no texto	139
Figura 20:	Atividade de leitura e identificação de lexias com imagens	140
Figura 21:	Atividades propostas na revisão das unidades	141
Figura 22:	Atividades propostas na revisão das unidades.....	141
Figura 23:	Artistas nacionais e internacionais em destaque na unidade 7	143
Figura 24:	Atividade de produção de sentido a partir de imagens nos textos em Língua Inglesa.....	144
Figura 25:	Capa e sumário do livro didático 7º ano	145
Figura 26:	Pluralidade étnica.....	146
Figura 27:	Inclusão no esporte	147

Figura 28:	Atividade de estudo do vocabulário com os pontos turísticos brasileiros.....	149
Figura 29:	Leitura de datas e acontecimentos	150
Figura 30:	Glossary	152
Figura 31:	Verbos irregulares no passado e tradução	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Ilustração de atividades, utilizando o método da gramática e da tradução.....	49
Quadro 2:	Exemplo de aplicação de atividade com o uso do método direto	53
Quadro 3:	Exemplo de atividades utilizando o método audiolingual	57

LIDSTA DE SIGLAS

AGT	Abordagem da Gramática e da Tradução
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BETUSA	Brasilian English Teachers in USA
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD	Conselho Deliberativo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPLE	Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas
ESP	English for Specific Puoposes
EUA	Estados Unidos das Américas
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INL	Instituto Nacional do Livro
IPOLE	Instituto de Políticas Linguísticas
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
L2	Segunda Língua
MS	Ministério da Saúde

NBR	Normas Brasileiras
NMP	Número mais provável
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLDEF	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNEB	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PROCAD	Programa de capacitação Docente
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEEDUC	Secretaria de Educação
SGAV	Estrutural-Situacional/ Estruturo-Global Audiovisual
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM: da fala à interação social	24
2.1 Línguas em contato	32
3 ABORDAGENS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	42
3.1 Abordagem Tradicional ou Clássica	47
3.2 Abordagem Estrutural	55
3.3 Abordagem Cognitivista	59
3.4 Abordagem Comunicativa	60
3.5 O ensino de Língua Inglesa no Brasil: um breve histórico	66
3.6 O professor de Língua Inglesa e o ensino: um percurso até a atualidade	72
4 O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO	83
4.1 Currículo enquanto elemento norteador do livro didático	91
4.2 Material didático de Língua Inglesa: mitos, crenças e falácias	102
5 METODOLOGIA	104
5.1 Local da Pesquisa	105
5.2 Contexto geográfico em que se encontra a população do estudo	116
5.3 Participantes da pesquisa	116
5.4 Procedimentos de coleta de dados	117
5.5 Responsabilidade ética do pesquisador	117
5.6 Produto da pesquisa	118
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	119
6.1 O livro didático de Língua Inglesa - 6º ano – o livro do professor: analisando as unidades	124
6.1.1 Unidade 1	125
6.1.2 Unidade 2	133
6.1.3 Unidade 3	135
6.1.4 Unidade 4	137
6.1.5 Unidade 5	139
6.1.6 Unidade 6	140
6.1.7 Unidade 7	142
6.1.8 Unidade 8	142
6.2 O livro didático de Língua Inglesa - 7º ano – o livro do professor: discutindo alguns recortes	145
6.3 Livro e material didático: a fala dos professores da Unidade Escolar de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira	153
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	172
ANEXOS	235

1 INTRODUÇÃO

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o címbalo que retine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. (Carta de São Paulo aos Coríntios 13).

Peço licença, caro leitor, para, nesse primeiro momento, seguir em primeira pessoa apresentando a minha história que gerou este trabalho e que representa uma conquista significativa nessa minha passagem terrena. Como visto, no trecho em destaque, o amor é o gás e o combustível para tudo o que se pensa fazer. Não me refiro ao amor romântico, entre casais, mas ao amor que, transformado em paixão, nos leva a percorrer caminhos difíceis, para alcançarmos o destino onde pretendemos chegar; e comigo foi assim, uma carreira construída com amor.

Meu nome é Luiz Máximo Lima Costa, nascido em 13 de dezembro de 1973, no bairro de Fátima, periferia de São Luís, estado do Maranhão, o sexto filho de Martiniano Costa e Luzia Lima Costa. Meu pai era pedreiro, analfabeto; minha mãe era do lar, diferentemente do meu pai, ela era alfabetizada, e chegou a concluir a oitava série do ginásio (como era denominado na época), no ensino noturno.

Meus estudos foram muito deficitários no ensino fundamental, na rede pública municipal de São Luís. Fiquei reprovado no 2º ano do ensino fundamental e cheguei à 3ª série sem saber ler e escrever corretamente. Tenho resquícios da minha educação infantil deficitária até hoje, o que se percebe na minha grafia pouco legível e no problema de troca das letras “f” e “v”.

No início de 1988, meu pai decidiu que iríamos morar em Camanducaia, no estado de Minas Gerais, pois estava trabalhando, na duplicação da rodovia Fernão Dias. Essa oportunidade seria, a princípio, muito boa para que eu tivesse bons estudos.

Camanducaia era uma cidade muito pequena e pacata do sul de Minas Gerais, com poucos negros e nordestinos, o que me fazia sentir um tanto deslocado. Mas, ainda assim, fiz amizade com uma família de gaúchos que contavam para mim coisas sobre um mundo que eu não conhecia: de viagens, hábitos e costumes, crenças e de possibilidades que eu, até então, não sabia que existiam.

Nesse novo mundo em que eu vivia, havia pessoas com sonhos grandes, bem maiores do que os meus. Eles (meus amigos gaúchos) gostavam de

cantar músicas em inglês, falavam de viagens para o exterior, sobre conhecer países, línguas e culturas novas. Havia por parte deles um grande interesse nos Estados Unidos e em países de Língua Inglesa.

Tempos depois, minha família decidiu mudar para Bragança Paulista/SP, por causa do trabalho do meu pai. Nessa nova cidade, comecei a pensar na possibilidade de estudar inglês, ainda influenciado pelos meus amigos gaúchos. Fui atrás, e comecei a estudar inglês na escola Fisk, da cidade, e a cursar o ensino médio em uma escola pública, perto da minha casa.

Em Bragança Paulista, muitos eventos interessantes ocorreram nesse período. Estudantes de outros países vieram para minha escola, por meio de intercâmbio. Certa vez, tive contato com uma estudante alemã, intercambista, em outro momento com outra estudante americana. Para mim, esses contatos foram muito enriquecedores.

Em determinado momento, precisei escolher a profissão. Então, em conversa com uma vizinha, professora de português e inglês, depois de uma longa conversa sobre aquilo de que eu mais gostava na minha escola (aulas de literatura, filosofia, sociologia, história e, principalmente, inglês), chegamos, juntos, à conclusão de que o curso de Letras seria uma boa opção para mim.

Assim, prestei vestibular e obtive aprovação no curso de Letras. Naquele mesmo ano, comecei a frequentar o curso universitário. Não passou muito tempo, e fiquei sabendo, pelo quadro de avisos da faculdade, sobre a carência de professores da rede pública estadual, na cidade de Itatiba/SP, local onde eu estudava. Logo, entendi aquele aviso, como sendo um primeiro teste, para que eu pudesse descobrir se aquela era realmente minha vocação.

Cumprido todos os trâmites burocráticos iniciais, fui destinado a substituir uma professora de português e inglês, que tinha entrado em licença maternidade. A princípio me senti perdido, por adentrar aquele novo universo, mas enfrentei o desafio. Percebi que poderia continuar sendo professor por mais um tempo, quem sabe até por grande parte da minha existência. Eu havia descoberto um norte, uma direção de vida.

Tempos depois, soube, através de uma conterrânea minha (faxineira da escola Yázigi de Bragança Paulista), que essa escola necessitava de professores de inglês. Após uma boa conversa com a orientadora pedagógica e dona da escola, percebi que lá havia, sim, uma possibilidade de emprego para mim. A orientadora pedagógica

disse-me: “É muito importante seu nível de inglês e suas habilidades; porém, muito mais importante é onde você conseguirá chegar”. Ela percebeu um potencial em mim.

Depois de duas semanas intensas de treinamento, consegui uma vaga de professor, na minha primeira escola de inglês. Naquele momento, eu me sentia exultante e feliz. Estava vencendo a minha baixa autoestima de nordestino, que havia chegado a reprovar, na segunda série do ensino primário, que tinha uma letra ilegível, sinais de dislexia (às vezes quando falo muito rápido, chego a falar uma frase inteira de trás para frente) e com problemas fonoaudiológicos, de trocar o “f” pelo “v”. Pela primeira vez eu me sentia verdadeiramente merecedor.

Em 1994, já no segundo período da faculdade de Letras, estava trabalhando na cidade de Bragança Paulista, pela rede estadual e pela rede privada na escola *Yázigi International*. Estava construindo ali meu repertório, tanto de conhecimento específico na área de inglês, quanto na área pedagógica.

No ano de 1995, minha mãe foi diagnosticada com câncer terminal. Minha rotina, que já era difícil, tornou-se quase insuportável. Tinha que ajudar minha mãe em seu tratamento, ajudar meu pai, que nessa nova fase tornou-se dono de uma firma de acabamentos e construção de estradas, ministrar aulas nas escolas onde eu trabalhava e, ainda, preparar meu trabalho de conclusão de curso, pois minha formatura já se aproximava, no início de 1996.

Nessa mesma época, minha mãe morreu de câncer, sem poder ver realizado seu sonho: o primeiro filho a se formar. Tudo isso serviu de força e alento para que eu continuasse a minha jornada. Entretanto, a saudade da minha terra começou a apertar o coração. Então, no fim desse mesmo ano, decidi voltar para São Luís do Maranhão.

Após bater em muitas portas, consegui trabalho no Colégio Batista Daniel de La Touche e na escola *Yázigi International*, em São Luís do Maranhão. Batalhei para construir uma bela história, na minha cidade; oportunidades começaram a aparecer; logo depois, comecei a trabalhar no Colégio Educator, em 1999, e percebi que meus conhecimentos em inglês, minhas habilidades como professor não eram suficientes. Decidi, então, fazer um curso de pós-graduação, em Planejamento Educacional.

No início do ano de 2000 tive a oportunidade de trabalhar como professor contratado na rede estadual de ensino do Maranhão. No fim do ano de 2000, depois de concluída minha pós-graduação, oportunidades começaram a surgir. Trabalhei como professor substituto de inglês no curso de Processamento de Dados e no, então, Centro Universitário de Ensino – CEUMA. Em 2001, fui aprovado em um seletivo para

a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como professor substituto. Tive a oportunidade de trabalhar com professores não graduados no interior do Maranhão, no Programa de Formação de Professores, para a Educação Básica (PROEB), da UFMA e no Programa de Capacitação Docente (PROCAD), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Em 2002, passei nos concursos da rede estadual (Seeduc) e da rede municipal (Semed), como professor efetivo. Esse foi o primeiro passo definitivo, para uma transição em direção à escola pública. Permaneci na escola de inglês Yázigi, na Semed e na Seduc. Eventualmente, eu ministrava aulas em algumas pós-graduações em São Luís, a exemplo do Instituto Educare e Universidade São Francisco (situada no bairro Maiobão).

Todos me falavam do meu grande potencial e me incentivavam a cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, meu destino natural. Por vezes, tive vontade, mas os atropelos e compromissos do dia a dia, não me permitiram. Em 2007, fui aprovado novamente para um seletivo de professor substituto na UFMA, onde permaneci contratado, por mais 2 anos. Após a minha rescisão contratual, na UFMA, passei no meu segundo concurso para a Seeduc. Em 2011, fui aprovado no concurso para o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e cheguei a assumir a função de professor, na cidade de Pinheiro, interior do Maranhão. No entanto, por ainda ser apenas especialista, as condições financeiras fizeram com que eu renunciasse ao meu concurso federal e voltasse para São Luís, sendo readmitido nas duas nomeações das quais eu havia pedido exoneração.

Em 2013, mais uma vez, uma oportunidade única se apresentou, diante de mim. No ano anterior a este, passei num seletivo e fui agraciado com uma bolsa de estudos na Miami Dade College, em Miami – Flórida, Estados Unidos da América, pelo *Brazilian English Teachers in USA* (BETUSA), hoje chamado de PDPI. Foram 45 dias de imersão na cultura americana, com muito aprendizado e estudo. Lá, pude perceber a importância que o material didático, mais especificamente o livro didático, desempenha no processo de aprendizagem. Essa ideia ficou em minha mente, desde então.

Entre os anos de 2017 e 2018, fiz seleção para ministrar aulas pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da UFMA, programa de capacitação de professores não graduados, no interior do Estado e me mantive

muito ativo, trabalhando aos fins de semana. O trabalho em sala de aula, no Parfor, mostrou-me a urgente necessidade de me capacitar.

Precisava ampliar meus conhecimentos, minha área de atuação e reciclar as teorias em que eu embasava meu fazer pedagógico. E, assim, depois de ministrar uma disciplina em um curso de pós-graduação, que tratava sobre o uso dos recursos didáticos para o ensino de língua estrangeira, resgatei, lá de Miami, aquela inquietação sobre a importância do livro didático, sua escolha, seu manuseio e fim pedagógico. Sendo assim, inscrevi-me no PPGEED, mestrado profissional, para pesquisar sobre o processo de escolha do livro didático de inglês, no 6º e 7º ano do ensino fundamental, tendo como produto educacional um caderno de orientações, para escolha e implementação de atividades de Língua Inglesa, que possam suplementar o trabalho didático do professor da disciplina, durante os anos finais do ensino fundamental, com o suporte de recursos tecnológicos, ou não.

Durante toda a minha vida docente, concentrei-me no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e nas possibilidades de torná-lo mais efetivo e exitoso. Agora que contei a minha história, vou mostrar-lhes como estruturei toda essa pesquisa e gerei um produto com técnica e muito amor, aos meus pares professores e professoras.

Primeiramente, é importante dizer que esta pesquisa trata do ensino de Língua Inglesa, especificamente, nos 6º e 7º anos do ensino fundamental, na Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira, e debate a questão do material didático, de forma específica, do livro didático. A experiência docente e leituras importantes têm demonstrado que o ensino dessa língua é permeado por algumas fragilidades, muito embora seja, atualmente, componente obrigatório, no currículo escolar brasileiro.

Nessa perspectiva, Siqueira (2011) tem postulado acerca de entraves no cenário de ensino de Língua Inglesa, sob muitos aspectos: estigmas que envolvem a língua, crenças equivocadas que adentram a esfera escolar, sobre os falantes do inglês, a própria característica de língua utilizada mundialmente em transações comerciais, a exigência do seu uso em alguns espaços, entre estes o acadêmico. Tudo isso tem construído uma imagem, por muitos momentos, equivocada, da Língua Inglesa.

Ao professor, cabe, então, além de todas as suas atribuições, que já não são poucas, desmistificar tais concepções. E isso é possível, entre outras coisas, a partir de sua prática. Um trabalho árduo, cansativo e que nem sempre conta com ajuda de

terceiros. Todavia, em seu momento de ação, em seu palco principal, este ator, munido de seu instrumento de trabalho, o livro didático, tenta, todos os dias, tornar possível um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

Com base em Freire (2019), compreende-se que, quando se vive a autenticidade exigida pela prática do ensino e aprendizagem, é possível participar de uma experiência totalmente divertida, leve, diretiva, política, pedagógica e ética, em que a beleza se encontra de mãos dadas com a decência, seriedade e eficiência. No contexto do ensino de Língua Inglesa não se pode negar o dever de oportunizar aos estudantes um processo que lhes permitam aprender e viver essa experiência com dignidade e, além de tudo, que o conteúdo seja por eles aprendido.

E isto tem sido vislumbrado por autores, tais como Almeida Filho (2013), Paes e Jorge (2013), Souza (2011), entre outros, a partir do material didático, seja ele o livro ou outros recursos que os professores utilizem para auxiliá-los no seu processo de ensino. Entretanto, algumas críticas, tecidas sobre essa questão, têm evidenciado muitas lacunas no ensino de Língua Inglesa, no cenário escolar (SIQUEIRA, 2011; ALMEIDA FILHO, 2013).

Nessa direção, tem-se o livro didático que, por décadas, seguiu modelos nem sempre satisfatórios, no tocante ao êxito do processo de ensino e aprendizagem, manifestando, assim, no trabalho docente diário uma sensação de que as metas traçadas e objetivadas por instâncias superiores, para o ensino fundamental da rede pública e privada, não correspondem às reais necessidades do alunado dessa fase escolar.

Educadores e discentes sentem-se desmotivados pelo material didático, por sua insuficiente distribuição ou simplesmente pela falta dele, o que pode levar à desvalorização da disciplina, do professor, dos projetos da área e das produções feitas pelos alunos. Situações cotidianas levam à suspeita de que a disciplina Língua Inglesa tem sido somente um componente curricular qualquer com a finalidade de simplesmente completar (adornar) uma grade curricular.

Segundo Moita Lopes (1996, p.39), “[...] alunos aprendem línguas estrangeiras com objetivos variados. Há pessoas que querem aprender uma língua estrangeira sem nenhuma motivação integrativa, ou seja, possuem somente uma motivação instrumental”. Também, a pouca possibilidade de que alunos e professores viajem para países de Língua Inglesa ou que precisem usar efetivamente esse idioma tem desmotivado parte do alunado.

No que diz respeito ao uso da língua, propriamente dita, os professores da disciplina Língua Inglesa não raramente se deparam com vocabulário distante da vivência cultural do aluno ou termos desconhecidos (até mesmo por nativos do idioma com formação e atuação acadêmica), em livros didáticos do ensino fundamental, a exemplo de “*propel*” (propulsar), “*furthermore*” (ademais, outrossim), “*cardiologist*”, “*oxygenation*”, entre outros. Ainda que submetidos a uma pesquisa mais apurada, às vezes, nem há verbetes, no contexto apresentado, no livro didático do aluno. Assim sendo, motivado por esta inquietação, formulou-se a principal pergunta norteadora desta pesquisa, a saber: o material didático, em especial, o livro didático dos 6º E 7º Anos da Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira é determinante para o processo de ensino da Língua Inglesa?

Outras perguntas nucleares também foram propostas na construção desta pesquisa, tais como: quais concepções de língua (língua e/ou linguagem) se fazem presentes no material didático de Língua Inglesa nos anos 6º e 7º do Ensino Fundamental? Em que medida o material didático, sobretudo, o livro didático, se relaciona com o que preconiza o currículo dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental? E, por fim, mas não menos importante, buscou-se compreender: como se pode contribuir para facilitar a seleção de material didático de Língua Inglesa nas séries finais do ensino fundamental?

Buscando-se responder a estas questões, traçou-se, como objetivo principal neste trabalho, analisar o material didático, com ênfase no livro utilizado nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira, com o escopo de desvelar sua potencialidade, no que se refere às condições de ensino. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar as concepções de língua (língua e/ou linguagem) que permeiam a escolha do material didático de Língua Inglesa, nessas séries do Ensino Fundamental; correlacionar o material didático, em especial o livro dos 6º e 7º anos do ensino fundamental, com os direcionamentos curriculares; e, por fim, elaborar um caderno de orientações, que facilite a escolha e a implementação de atividades de Língua Inglesa para as séries finais do Ensino Fundamental, a partir da análise do livro didático, nos anos mencionados.

Então, para possibilitar a realização do trabalho, organizou-se a metodologia, inicialmente, por uma pesquisa bibliográfica, com um aporte teórico que possibilitou ampliar o entendimento acerca da temática. Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e

Lakatos (2017) destacam que se trata de um tipo de estudo, baseado em material já publicado, tais como livros, teses, dissertações, artigos científicos, entre outros.

Em um segundo momento, realizou-se uma pesquisa de campo, na qual o instrumento de coleta de dados foi a entrevista, semiestruturada, com três professores da Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira. Os participantes da pesquisa responderam a questões sobre o ensino de Língua Inglesa, baseadas em materiais didáticos e no livro didático utilizado, nos 6º e 7º anos em que ministram esse componente curricular. Ainda, nesse delineamento metodológico, analisou-se os livros dos 6º e 7º anos de Língua Inglesa, utilizados na unidade de ensino investigada.

Quanto à abordagem, optou-se pela qualitativa que, segundo Gil (2010), não foca em quantificar, mas debater fenômenos sociais, correlacionando-os às teorias científicas elencadas. A natureza da pesquisa se configura em aplicada que, segundo Córdova (2009), gera um produto exequível, isto é, existe uma aplicação prática da pesquisa que, nesse caso, é o produto educacional, materializado em um caderno de orientações para escolha e implementação de atividades de Língua Inglesa.

Cabe mencionar que as razões em estudar essa temática são pessoais, acadêmicas, profissionais e sociais. O professor pesquisador, na sua prática pedagógica, sente, muito frequentemente, inquietações nesse procedimento de escolha, pois lhe pairam dúvidas, em relação ao desempenho mais eficaz do livro didático, em seu trabalho: ensinar, motivar, encantar o discente, e levá-lo ao aprendizado. Demarca-se com isso, a relevância em debater a temática evidenciando o ensino, num entrelace com o principal instrumento docente em sala de aula, o livro.

A partir de tais considerações, destaca-se que esta dissertação está dividida, além da parte introdutória, metodológica e conclusiva, em quatro seções. Na primeira, intitulada “Concepção de língua e linguagem: da fala à interação social”, apresentam-se conceitos desses dois elementos, tão importantes às sociedades, e discorre-se sobre as correntes linguísticas que debatem a questão da língua, como instrumento interacional e comunicacional. Para tanto, as bibliografias de Saussure (2006), Martelotta (2018), Costa (2018), Matoso Câmara (2006), Calvet (2018), Perini (2004), entre outras, foram fundamentais para a construção do trabalho.

Na segunda seção, “Abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira”, descreveu-se conceitos, características e principais linhas de pensamentos, que explicam o ensino de língua estrangeira, perpassando pela abordagem tradicional ou clássica, abordagem estrutural, cognitivista e comunicativa.

Fez-se, ainda, um percurso do ensino do professor de Língua Inglesa até a atualidade. Utilizou-se, nesta seção, a bibliografia de Leffa (1999, 2006, 2008, 2016), Martinez (2009), Moita Lopes (1996, 2009, 2013), Cavalcante (2011), entre outros.

A terceira seção, intitulada “O livro didático enquanto concretização do currículo”, traz uma descrição sobre o conceito de currículo e algumas considerações sobre como estes são criados, assim como, a relevância de criticidade, nessas formulações. Expõe-se, nessa seção, como o livro didático alinha-se ao currículo e se constitui um elemento concreto de ideias traçadas, no currículo; para tanto, contou-se com a bibliografia de Apple (2006), Lopes e Macedo (2011), Sacristã (2013), Giroux (1997), Goodson (2018), entre outros.

A quarta seção é a discursiva, na qual se analisam os dados coletados e se descrevem os resultados da pesquisa. Neste trabalho, organizou-se primeiramente a análise dos dois livros didáticos dos 6º e 7º anos, escritos por Franco e Tavares (2018), e, posteriormente, analisou-se as falas dos professores entrevistados.

Como resultado, observou-se que o material didático, em especial, o livro didático dos 6º e 7º anos, da Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira, é determinante no processo de ensino de Língua Inglesa. Constatou-se, ainda, que, no que diz respeito às concepções de língua e linguagem, presentes nesse material didático, permeia, predominantemente, a abordagem comunicativa, que preconiza o ensino de língua estrangeira, pelo uso real da língua, com autonomia do aprendiz, e prepara o falante para usar a língua aprendida, em algum momento da vida. Nos livros analisados, percebeu-se a relação com as orientações curriculares, em especial, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem preconizado um ensino, pautado na pluralidade e diversidade, com conteúdos que se aproximem da realidade dos estudantes, a fim de permiti-lhes construir conhecimentos.

2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM: DA FALA À INTERAÇÃO SOCIAL

Os sons dos pássaros, o formato sistematizado do voo, os movimentos milimetricamente planejados de uma bailarina, a tinta em uma tela, expressando significados, a dança das abelhas comunicando à colmeia a proximidade com a comida e muitas outras formas de expressão corporal, sonora e comportamental são linguagens, segundo pontuam Cunha, Costa e Martelotta (2018). Para esses autores, a terminologia apresenta um sentido mais amplo do que a definição de língua, que será detalhada mais à frente.

Etimologicamente é relacionada ao Latim *língua* + *agem*, sendo apresentada como *language*, que significa conjuntos de métodos usados por determinados grupos, objetivando comunicação; capacidade de expressão; meio sistemático de expressar ideias e sentimentos; qualquer sistema de códigos ou sinais, estabelecidos por grupos que convivem (HOUAISS, 2015).

Trata-se, portanto, de um processo comunicacional que pode ser expresso a partir das artes, sinalização, movimentos com o corpo e, também, da vida animal e dos comportamentos em sociedade. Constitui-se, segundo Cunha, Costa e Martelotta (2018), um dos ingredientes fundamentais, para a vida em sociedade, pois se relaciona à maneira como os sujeitos interagem, como cada grupo social, apresentando comportamentos que lhes são peculiares, podendo ser expresso, pela forma de agir, fala, entre outros.

A linguagem é uma habilidade de comunicação, uma capacidade que não apenas os humanos possuem, mas é nesse aspecto que se diferencia da definição de língua, uma vez que, segundo pontua Martelotta (2018), somente os seres humanos a desenvolvem, haja vista que a língua se trata de uma parte da linguagem, constituindo-se um elemento mais estruturado e sistematizado. Nesse sentido, a língua é um complexo de códigos, convencionados, expressos por sistemas de signos vocais.

Cabe ressaltar que o que se pretende, aqui, não é tratá-las como opostos, mas acentuar que a linguagem é um campo maior do qual a língua faz parte e que, assim, tem sido entendida, por muitos cientistas e estudiosos que investigam a questão. Dito isso, é importante mencionar que as primeiras pesquisas sobre língua e linguagem têm como base o pai da linguística, Ferdinand de Saussure, no início do século XX,

quando este linguista estruturalista tem suas ideias publicadas no Curso de Linguística Geral e que, de acordo com Costa (2018), foi assim possível, pelas anotações de alunos de Saussure nos cursos ministrados por ele de 1907 a 1911, na Universidade de Genebra.

Pelo pensamento do linguista, língua e linguagem não se confundem, pois, a língua é uma parte determinada e indubitavelmente essencial da linguagem. “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotado pelo corpo social, para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17).

Para resumir a perspectiva saussuriana, acerca da relação língua e linguagem, no que tange a suas diferenças, a língua é um sistema constituído de regras; é um contrato social, definido culturalmente. Já a linguagem é a capacidade inata dos seres humanos, para aprender uma língua e, conforme o linguista, “o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional” (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Essa concepção, inaugurada pelo estruturalismo de Ferdinand de Saussure, preocupou-se em descrever o sistema linguístico. Os linguistas estruturalistas — também chamados formalistas — têm como foco do seu estudo, a estrutura ou a forma da língua. Sendo assim, esta passa a ser vista como um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente. “[...] formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras [...]” (COSTA, 2018, p.114). Compreende-se, portanto, que a língua, nessa concepção, segue leis internas, dentro do próprio sistema.

Para fins de contextualização, tem-se a conhecida literatura de Ruth Rocha¹, “Marcelo, Marmelo, Martelo e Outras Histórias”, que apresenta um menino questionando as terminologias de muitos objetos e seres, e que, entre muitas outras coisas, questiona o porquê de o travesseiro não ser chamado de “cabeceiro” ou a colher de “mexedor”, numa narrativa engraçada e interessante, ao mesmo tempo.

¹ RUTH ROCHA autora de Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias. Disponível em: <https://www.alagoinhas.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/LIVRO-MARCELO-MARTELO-MARMELO.pdf>.

As questões levantadas por Marcelo, na narrativa de Ruth Rocha, fazem sentido, até certo ponto, como, por exemplo, a colher que, de fato, mexe a comida e poderia, sim, ser nomeada “mexedor”. Entretanto, naquele momento, as palavras inventadas, pelo personagem já eram lexias convencionadas e essa troca poderia causar uma confusão na comunicação, haja vista que a estrutura convencionalizada da língua constitui-se parte da receptividade dos diálogos sociais.

Ruth Rocha, em um ápice da narrativa, mostra Marcelo, desesperado, dizendo aos pais que a “moradeira do latido” estava “ambrasada” e havia uma “branqueira danada”, mas os pais não conseguiram entender o filho, a ponto de ajudá-lo. As palavras não faziam sentido. E, assim, ao descobrirem que a “moradeira do latido” era a casa do cachorro, que estava pegando fogo — “embrasada” —, não houve como evitar a catástrofe.

A partir disso, entende-se que, quando se menciona um objeto, automaticamente o cérebro já reporta à imagem a que esse objeto se refere. Relação, esta, descrita por Saussure (2006) como “imagem acústica” e “conceito”, que gerou os estudos primários, sobre os signos. Em destaque, o autor explica que nesse processo existe o “significante”, ou seja, aquilo em que se pensa, quando se menciona determinada lexia, a chamada imagem acústica; e o “significado”, que é a coisa em si, a materialidade, isto é, o conceito.

Na Língua Inglesa, por exemplo, pode-se falar que a carne preparada de carneiro e o animal em si, possuem duas lexias respectivas (*mutton* e *sheep*), logo, dois significantes e dois significados diferentes, enquanto, na língua francesa, tem-se uma lexia, para designar os dois casos (*mouton*), isto é, um único significante e dois significados.

Essa complexidade, discutida no início do século XX, ainda que em um prisma mais interno da língua, é relevante até os dias atuais, pois explica as possibilidades de entendimento e uma espécie de regra, entre os atores falantes. Para Saussure (2006, p. 85):

A língua não pode, pois, equiparar-se a um conjunto puro e simples, e é justamente por esse lado que o estudo do signo linguístico se faz interessante; pois, se quiser demonstrar que a lei admitida numa coletividade é algo que suporta e não uma regra livremente consentida, a língua é a que oferece a prova mais concludente disso.

Por isso, é relevante pensar nas colocações estruturalistas que concebem a língua, como um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para seu estudo. E, conforme (SAUSSURE, 2006, p. 23), esse elemento é um sistema de signos, um conjunto de unidades no qual ocorre uma relação entre significante (imagem acústica) e o significado (conceito) ou “constitui-se um sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas”.

Logo, tanto na narrativa de Ruth Rocha, quanto na vida em sociedade, não se pode simplesmente estabelecer lexias, por achar que são mais significativas, bem como não se pode realizar diálogo com outras nacionalidades, sem se estudar a língua do outro. Os sons por si só, sem significados, não movimentam a linguagem. Nesse sentido, compreende-se que a existência da língua, na coletividade, se dá como uma soma de sinais, inseridos, em cada cérebro, tal qual um dicionário, com exemplares idênticos, compartilhados com outros indivíduos. É um conjunto de dados que todos têm e que funciona, independentemente da vontade dos depositários.

Essa existência coletiva — operando uma soma de sinais depositados em cada cérebro — manifesta-se, entre outras coisas, na fala. Por meio da fala, percebe-se a dimensão histórica da língua, por meio de seu caráter social. A língua remonta aos primórdios; ela é imposta desde o nascimento, já está pronta; é comum a todos os seres humanos. Desse modo, a comunicação com diversas pessoas de distintos países só é possível, em decorrência da língua.

Sobre essa questão, Bizzocchi (2021) afirma que a primeira forma de comunicação que a linguagem verbal enseja é a comunicação intrapessoal — o pensamento —, e prossegue o raciocínio:

Mas a relação entre a linguagem e a comunicação — seja ela intra ou interpessoal, grupal ou social — é, a meu ver, uma relação de mão dupla. De um lado, não existiria, como vimos, comunicação social sem a língua, já que esta é, por excelência, a ferramenta da comunicação. De outro lado, parece ter sido a necessidade de comunicação, especialmente num nível mais abstrato, o que motivou a articulação dos signos e o surgimento da “gramática”, em seus vários níveis, transformando o primitivo sistema de emissões vocais em linguagem (BIZZOCCHI, 2021, p. 45,46).

Conforme a colocação de Bizzocchi (2021), seria *cliché* dizer que a linguagem é um fenômeno humano, ou que a aquisição de língua é o que torna humano. A assertiva desse autor é questionável, pois, com base em Cunha, Costa e Martelotta

(2018), o seu uso sistematizado só pode ser atribuído, aos humanos. Em meio às divergências nesse ponto, o que se pode acertadamente confirmar é que a língua está intrinsecamente relacionada a práticas sociais, em que o emissor determina a forma ou o modo de transmitir sua mensagem, ao receptor, para que este a decodifique.

Para Calvet (2018), é por meio da língua que se expressam sentimentos, emoções e pensamentos; ela é um instrumento de comunicação subjetivo, podendo seu uso ser formal ou informal; entretanto, quem a legitima é o falante, o ser humano em suas interações, diferente de um animal que até reproduzirá uma fala, mas descontextualizada. Por exemplo, um papagaio poderá dizer um “boa noite”, mas à luz do sol nascendo, pois não há o pensamento articulando à função da fala e o contexto no qual está sendo enunciada.

As regras que permeiam os estudos da língua, linguagem e fala, não por acaso, são essenciais para compreender elementos diversos, inclusive como ensino de língua estrangeira. A complexidade, as características e os conceitos entrelaçados eclodiram no século XX e continuam sendo determinantes para a compreensão dos desdobramentos de estudos, sobre variadas línguas. E o que tem sido evidenciado, ao longo dos séculos, é que a linguagem evolui, ela não fica estagnada no tempo.

As línguas também mudam; esse fenômeno de mudança é fundamental na linguagem. A língua é dinâmica, não para de sofrer mudanças. Contraditoriamente, segundo Saussure, a língua possui duas características em si: a imutabilidade e a mutabilidade. Ela é arbitrariamente passada aos falantes, e estes não podem transformá-la, por vontade própria. Por outro lado, os signos estão suscetíveis a mudanças. A língua é, ao mesmo tempo, produtora e produto da cultura, e isso a conduz para a diversidade histórica, geográfica e social (BIZZOCCHI, 2021).

Com o surgimento da perspectiva funcionalista, a língua e a linguagem passam a ser analisadas no seu uso, isto é, o que importa é a função de comunicação que a linguagem permite exercer; e, tendo em vista que a língua e a linguagem são analisadas no uso, não há essa distinção na sua função comunicativa. O funcionalismo, em contraposição ao estruturalismo, vê a linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social.

Assim, como muitos outros temas e elementos que fazem parte dos estudos linguísticos, nem sempre houve um consenso. O que tornam legítimas as teorias diversas, pois há aspectos em uma ou em outra corrente linguística, as quais suscitam novas pesquisas e refletem perspectivas diferentes. Tomando como exemplo, podem-

se citar os estudos inspirados em Saussure, ainda na concepção estruturalista, uma de suas principais dicotomias: *langue* (língua) e *parole* (fala).

Nessa dicotomia tomava-se a *langue* como um elemento social e a *parole* como elemento individual, evidenciando que:

[...] A língua constitui uma instituição social, mas ela se distingue por vários traços das outras instituições políticas, jurídicas etc. Para compreender sua natureza peculiar, cumpre fazer intervir uma nova ordem de fatos. A língua é um sistema de signos que exprimem ideias [...] (SAUSSURE, 2006, p. 24).

Como observado, o linguista definia a língua como o elemento sociável, isto é, com ela o homem interage. E, no que se refere à *parole*, descrevia:

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações (SAUSSURE, 2006, p. 22).

É interessante notar que o proposto por Saussure (2006) era uma distinção entre língua e fala que, até certo ponto, faz-se coerente, visto que, pensando-se hipoteticamente em uma conversa, entre duas pessoas de nacionalidades diferentes que não sabem uma a língua da outra, nesse pensamento de Saussure, a fala seria a parte física, ou seja, sons seriam emitidos, mas sem comunicar, sem socializar. Embora as duas possuam língua, o processo comunicacional não se efetiva, isso porque pertencem a grupos linguísticos distintos e, sem essa função social, o que se tem, nesse hipotético diálogo, é a fala como elemento individual.

Todavia, a obra de Saussure, em muitos momentos, mesmo tentando distinguir língua de fala, mostra que as definições parecem torná-las complementares. Fato este que mais tarde foi proposto por algumas teorias que discordavam da corrente estruturalista. Essa concepção de que a língua seria uma intermediária, entre o pensamento e o som, para os funcionalistas, por exemplo, retirava dela a sua função social.

Esse ponto discordante foi iniciado ainda dentro do estruturalismo, quando Roman Jakobson começa seus questionamentos sobre a língua possuir uma função, em diferentes contextos comunicativos. Nessa direção, Cunha (2018, p. 157) destaca que essa nova corrente concebe língua e linguagem, enquanto instrumentos de

interação social, isto é, analisa a relação entre linguagem e sociedade. “Seu interesse de investigação linguística vai além da gramatical, buscando na situação comunicativa — que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo — a motivação para os fatos da língua”.

Na perspectiva funcionalista, não há separação entre sistema e uso. Língua e fala são uma mesma entidade. A linguagem é uma ferramenta que exerce uma função comunicativa. Para analisar a linguagem, é necessário que haja um contexto de uso. Logo, na visão funcionalista, língua e fala são correspondentes, assim como língua e linguagem.

Os funcionalistas europeus, a exemplo de Jakobson, explicavam a língua, pelas regularidades observadas, durante o ato interacional. Em semelhante pensamento, os funcionalistas americanos, como Leonard Bloomfield, contestaram as proposições de Saussure, acerca da língua ser estudada, de forma estrutural e interna. Defendiam, pois, que ela se interligava, diretamente, com o ato sociointeracional, concepção disseminada por muitos outros autores, que foram, inclusive, alunos de Saussure (CUNHA, 2018).

A título de exemplo, Antoine Meillet, discípulo de Saussure, segundo destaca Calvet (2018), entendia língua como elemento social e defendia a ideia de que era bem mais complexa, por ser o próprio fato social, harmonizando-se, em certos pontos, à concepção funcionalista. Em muitos estudos, pautados nessa corrente, entende-se, por exemplo, a legitimidade da variação linguística, mudança linguística, no ensino de língua materna e, também, da segunda língua e na extinção de algumas línguas. De fato, discorrer sobre as definições, características e correntes que investigam a língua, demanda perpassar por muitos pensadores, em especial, no século XX.

Compreendendo tal colocação, acerca das diversas correntes que estudam a língua, é preciso mencionar que, como língua estrangeira é o objeto de discussão nesta pesquisa, falar da diversidade linguística é essencial. Sobre a questão, destaca-se ainda a sociolinguística, que tem como um dos seus precursores William Labov, que, em meados dos anos de 1960, inicia uma pesquisa em *Martha's Vineyard*, no estado de *Massachusetts*, na qual investigou as variações do inglês, falado no local.

Por ser uma ilha que recebia muitos turistas, durante o verão, havia pronúncias diferentes, para algumas palavras da Língua Inglesa. “No caso do ditongo /ay/, houve aumento de centralização, em relação aos dados anteriores, provindos do atlas linguístico. Quanto à centralização do ditongo /aw/, foi considerado um fenômeno novo

na ilha, ao que William Labov deu uma explicação de natureza psicossocial. ” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 57).

A explicação dada, pelo pesquisador, foi a de que a mudança linguística se justificava pela relação social que ali se formara; ou seja, alguns moradores mais tradicionais, mantinham a forma original de pronunciar as palavras, enquanto os moradores mais jovens aceitaram a influência dos turistas. Uma ratificação bem explícita de como a língua é dinâmica e não estática e está correlacionada com a fala e o contexto, no qual o indivíduo está inserido (LABOV, 2008).

Nessa corrente linguística, a língua é analisada pelo contexto social, no qual o falante está inserido e defende a existência de fatores externos e internos que podem levar o indivíduo a falar, de determinada maneira. A sociolinguística contribui então, para que se possa compreender mudanças nas línguas — variações fonéticas, lexicais, entre outras —, numa comunidade de fala, e explica fenômenos diversos da língua em movimento, isto é, em seu uso real.

Seguindo esse pensamento, Bortoni-Ricardo (2017) dispõe que língua e fala são entidades intrinsecamente conectadas e a diversidade encontrada, no ato comunicativo, se dá por fenômenos heterogêneos dos comportamentos sociais, e esses fenômenos não categóricos podem variar de um enunciado para outro, de um falante para outro. Observa-se, por exemplo, que em um único país, como é o caso do Brasil, as falas se mostram variadas, a depender da região de onde o falante é oriundo, podendo, inclusive, demarcar a regionalidade a partir de pronúncias.

O som fechado do “Ê” (ÊS) em “escola”, na região Sudeste, pode ser facilmente percebido como estranho no Nordeste, onde na palavra “escola” o “É (ÉS) se apresenta com a vogal em som aberto. Sob este aspecto fonológico, a fala se configura em um elemento que demarca as especificidades individuais. O “açai” do Norte é mais recentemente utilizado com frequência no Sul e Sudeste; porém, transforma-se em uma lexia totalmente modificada, aqui no Maranhão: “juçara”. O “pão massa grossa” pode identificar um maranhense em São Paulo, visto que, por lá, é chamado de “pão francês”. A palatização² das consoantes “d” e “t” no Nordeste também se mostra sinalizadora de uma regionalidade.

² É uma modificação que sofrem as consoantes e vogais nas diversas línguas, que se tornam palatais por diferente uso da articulação bucal. Ocorre quando, ao falar, a língua encosta no Palato.

Dessa forma, esses e outros aspectos, na perspectiva da corrente de estudos sociolinguísticos, interferem na diversidade dos falares: idade, localização geográfica, escolaridade, entre outros, de acordo com Cezario e Votre (2018). É a língua sendo estudada a partir da relação com a sociedade. É o momento no qual se percebe que são os falantes que a legitimam e que as muitas concepções pelas quais fora investigada não são unânimes, embora se façam essenciais, para entendê-la.

2.1 Línguas em contato

Este sintético histórico, das diversas correntes linguísticas, apresentado no começo do capítulo, traz, à baila, a reflexão sobre a relevância em compreender fatores internos e externos desse elemento tão importante à sobrevivência humana: a língua. Em uma das obras mais lidas no século XXI³, Yuval Harari, em “*Homo Sapiens: uma breve história da humanidade*”, destaca que a primeira grande revolução humana, a cognitiva, se inicia com o fenômeno pensante das espécies humanas, evidenciando a comunicação, quando o homem começa a relacionar-se, com seus pares, para sobreviver em linguagens ainda incipientes, mas que mostravam como a língua se fazia determinante, naquele cenário (HARARI, 2020).

Harari (2020) relata que nos diferentes continentes muitas espécies humanas povoavam o mundo 70 mil anos atrás: *homo rudolfensis*, *homo neanderthalensis*, *homo erectus*, *homo soloensis*, entre outros, que foram desaparecendo, chegando o momento no qual apenas a espécie *homo sapiens*, esta que permeia a atualidade, fosse a única espécie humana existente. Entre muitas especulações acerca do desaparecimento das demais espécies, esse autor narra que a resposta mais provável e que torna o debate possível é a capacidade de linguagem.

Na perspectiva de que a linguagem, em um cenário selvagem, seria determinante, para a manutenção da vida, ratifica-se, quando o autor demarca que a capacidade do *homo sapiens*, de emitir sons, armazená-los e expressá-los deu a este, a chance de dizer ao outro que viu um animal feroz, em um lugar específico, pela manhã, alertando-o para que se defendesse. A partir dessa funcionalidade, a língua, em sua característica cultural, começava a desvelar-se.

³ Livros mais lidos no século XXI. Disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/26/cultura/1574767429_166094.html.

Harmonizando ao colocado, Mattoso Câmara (2006, p. 15) dispõe que há muitas maneiras pelas quais se pode especular a origem das línguas e como estas podem ser investigadas e, ainda, destaca que é uma forma de criação social, fundamentada “[...] nas capacitações biológicas, o falar torna-se tão mecânico, na vida social que é considerado autoevidente e não se faz qualquer esforço para analisá-lo. Esta é, sem dúvidas, a situação entre povos primitivos do passado e do presente”.

Mattoso Câmara (2006) esclarece que, para haver linguagem, é necessária uma atividade mental, do ponto de partida ao de chegada, ou seja, é preciso manifestar intenção de comunicar, em uma espécie de planejamento. Seria assim, um processo de planejamento-intenção-interação no qual se propaga e mantém cultura. Esse ponto bastante demarcado pelo autor é evidenciado como a função da língua, qual seja, expressar cultura e permitir interação social.

A noção de língua, defendida por esse autor, expõe um viés cultural, no qual “cada homem que fala, rege-se por um sistema de sons, de fonemas, de significação e ordenação de formas, que ele hauriu da sociedade em que vive e, que nesta se transmite através de gerações como uma tradição de cultura [...]” (MATTOSO CÂMARA, 2006, p. 29,30). Nesse sentido, cada pessoa herda da sociedade uma linguagem que lhe é peculiar.

Pensando, pois, nesse viés da característica individual – que até foi defendido por Saussure (2006), como uma função da fala, enquanto elemento inerente de todo e qualquer falante – entende-se pertinente discorrer, sobre as línguas em contato, a partir de características singulares que estão para além da simples explicação do que seria a fala de cada pessoa. Aqui se entende como a identidade linguística que, para Rodrigues (2012, p. 4), trata-se de um sentimento de pertencimento, podendo variar entre esferas religiosas, nacionalidades, etnias, linguagem, entre outras, se configurando como “[...] aquilo que permite diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro e que pode ser definida de forma objetiva e subjetiva [...] e até mesmo pela alteridade, já que muitas vezes é mais fácil se definir por aquilo que não se é”.

Mas, por que trazer a discussão sobre identidade linguística, em um tópico que narra sobre as línguas em contato? A resposta é simples. Entende-se que há uma relação direta entre o falante, as características da língua e a forma como essa língua se movimenta entre seus pares e entre outros grupos que, juntos, interagem. Tomando como exemplo, tem-se a Língua Portuguesa, falada aqui no Brasil e em

outros países — Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Timor-Leste, Macau — que, segundo Ilari e Basso (2014), mesmo tendo essa língua em comum, possuem suas especificidades, isso porque a Língua Portuguesa não nasceu no Brasil, nem em Portugal ou Moçambique. Ela veio sendo moldada, a partir de muitos atores e interações que a modificaram, ao longo dos anos e, segundo estes mencionados autores, tem sua origem derivada do latim — latim vulgar — na Roma antiga, mas, em uma busca mais detalhada, estabelece relações com origens Indo-europeias, balto-eslavo, indo-irânico, armênio, albanês, entre outras, ratificando a ideia de uma heterogeneidade, presente na formação das línguas vivas.

Da origem aos dias atuais, essa pluralidade permanece, em solo brasileiro. Com base nos dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)

No Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes cerca de 30 línguas (chamadas de alóctones). Além disso, usam-se pelo menos duas línguas de sinais de comunidades surdas, línguas crioulas, e práticas linguísticas diferenciadas nos quilombos, muitos já reconhecidos pelo Estado, e outras comunidades afro-brasileiras. Finalmente, há uma ampla riqueza de usos, práticas e variedades no âmbito da própria Língua Portuguesa falada no Brasil, diferenças essas de caráter diatópico (variações regionais) e diastrático (variações de classes sociais) pelo menos. Somos, portanto, um país de muitas línguas, tal qual a maioria dos países do mundo – em 94% dos países são faladas mais de uma língua (BRASIL, 2006-2007, p. 3, *apud* BORTONI-RICARDO, 2017, p. 24).

Essa existência de duas ou mais línguas, no mesmo território, denominado multilinguismo, de acordo com Bortoni-Ricardo (2017), é muito mais comum do que o monolinguismo. Acompanha, portanto, a evolução da humanidade e suas interações. Sob esse aspecto, tem-se a “vossa mercê” que virou “vosmicê” e hoje é o “você”, tão utilizado a partir de um processo de transformação linguística pelo uso real dos falantes, em contato com línguas diferentes.

Perini (2004), sobre a questão, discorre que essas mudanças são legitimações da dinamicidade da língua que, quando em contato com outras, não fragiliza e nem a coloca como passível de extinção, mas ratifica sua flexibilidade, a partir do uso de seus falantes, quando em processo de interação. Esse contato entre línguas

evidencia, além das mudanças, a identidade de um povo, conforme explica Rodrigues (2012):

Toda língua, antes de pertencer ao indivíduo, pertence a um grupo que a transmite ao indivíduo. E os membros do grupo, para se diferenciarem de outros grupos, farão da língua seu principal símbolo identitário: quem não conhece a língua está fora do grupo, quem a domina, pertence ao grupo, ou pelo menos faz um esforço considerável para aceder ao grupo. A língua não é apenas a ferramenta própria de cada membro da sociedade, mas sua posse significa pertencer ao grupo (RODRIGUES, 2012, p. 366).

Conforme exposto, o fato de a língua se tornar um elemento de representação é o que a torna fundamental, na construção identitária de grupos diversos de falantes, tendo em vista que a sua existência em sociedade pressupõe uma interação recíproca, na qual se compartilham costumes e modos de usá-la. Esse fator de identificação, capaz de reconhecer um falante em determinada comunidade de fala, é a identidade linguística, descrita por Hall (1997), como:

O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações. através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 26).

Essa escolha em adotar um ou outro modo de se comportar e de falar, acompanhada de histórias, sentimentos e (re)significações configura-se como identidade e isso, conforme o supracitado autor, significa pensá-la como uma construção, no interior das representações, através da cultura e não fora dela. A identidade permite aos sujeitos se posicionarem: em suas atitudes, seus discursos e sua forma de ensinar. A partir disso, a tão conhecida subjetividade é formada. E, no contexto da língua e da linguagem, torna-se primordial. Este aspecto é ratificado por Bagno (2014), que expressa:

Se a língua está dentro de nós e se a língua é o ambiente social em que circulamos, não pode haver separação entre a linguagem e seu uso, entre quem fala e onde fala. No momento em que duas ou mais pessoas iniciam alguma troca verbal por meio da língua, todos os componentes individuais (psicológicos, cognitivos, biográficos etc.) e sociais (históricos, políticos, culturais, ecológicos, étnicos, religiosos etc.) são ativados para compor uma intrincada rede em que tais componentes se fundem e se confundem (BAGNO, 2014, p. 16).

Essa ativação identitária, descrita por Bagno (2014), é o que (PERINI, 2004, p. 52) narra como “[...] retrato do mundo, tomado de um ponto de vista diferente, e que revela algo, não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humano. Cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade”. Ou seja, as línguas possuem a capacidade de relevar o indivíduo e suas percepções de mundo, configurando-se uma característica fundamental que condiciona o pertencimento de uma pessoa, a determinada comunidade de fala.

Perini (2004) segue pontuando que, ao longo do tempo, a variedade nos falares ganha identidades próprias que muitas vezes tentam reafirmar concepções, como se observa ao se referir ao “português de Portugal”, português brasileiro”, entre outros. Uma espécie de reforço da identidade sociocultural, pois, conforme o autor, cada falante carrega consigo, a língua em comum, mas a partir de experiências diferentes ressignificam sua língua/linguagem.

Eis então, a identidade linguística, desvelando a possibilidade que, mesmo existindo particularidades individuais a toda pessoa, a externalização, por meio de uma entonação, uma lexis, um olhar, ou um jeito de articular as palavras efetiva a relação social da língua e o sistema linguístico, vigente do grupo. Compreende-se, então, que a língua está longe de ser um elemento neutro, pois se entrelaça na realidade social.

A relação intensa existente, entre língua e identidade, manifesta-se nas atitudes dos indivíduos, no momento de cooperação dialogal, isto é, quando colocam a língua em contato com outras, em movimento, como pontua Bagno (2014). O falante registra sua existência, no meio social, quando apresenta suas características linguísticas, como parte de uma determinada variedade.

Essa singularidade, interiorizada pelo falante, ao longo de suas experiências no mundo, expressa a forma como ele interpreta sua própria história social e a história da comunidade à qual pertence. O compartilhamento de especificidades da língua e conhecimentos coletivos, nesse meio, ao fazerem parte do imaginário dos membros da comunidade linguística, dão sentido às vivências sociais, reverberando em um processo de simbolização, evocado pelo uso de uma determinada língua/linguagem.

Entende-se, ainda, que através desse processo de simbolização é que as pessoas se percebem, assim como percebem as outras e tudo o que as rodeia, dentro do cenário em que vivem; e essa percepção fomenta a observação das minúcias mais

significativas que estabelecem pontos essenciais, na diferenciação do “eu” para com o “outro”. Desse modo, as pessoas estabelecem uma relação consistente com os seus pares em comunidade, tomando consciência da identidade que genuinamente assumem. Essa identidade pode apresentar-se, primeiramente, de modo individual, todavia, torna-se ainda mais significativa quando representada coletivamente. A assertiva pode ser observada no contexto da identidade linguística que, uma vez sendo coletiva, demarca componentes de determinado grupo, do qual faz parte o falante.

A identidade linguística brasileira se revela por meio daquilo que assume o falante do português brasileiro, diferente do português, usado em Portugal. O que significa dizer que dentro da variedade brasileira existe uma confluência que marca a identidade linguística, como um todo. Não obstante, nessa mesma comunidade, coexistem inúmeros falares que constituem identidades específicas que compõem o português brasileiro.

De acordo com as colocações de Perini (2004), é possível entender que a Língua Portuguesa precisa suprir às necessidades comunicativas dos usuários, mas influencia fortemente, no processo de diferenciação desta comunidade em relação às demais. E isto se justifica pelo contexto social, histórico e político que facilita a adequação de uma determinada língua a uma determinada comunidade de fala. Essa moldagem e construção identitária do homem, a partir da língua, é possível pelos instrumentos culturais que são manifestados, pelos falantes.

Nessa direção, Laraia (2009) pontua que os costumes estabelecidos no interior de um determinado grupo social se constituem conhecimentos herdados e compartilhados de geração a geração, logo, mesmo sendo conhecimentos pertencentes ao sujeito individual, é no coletivo que esses conhecimentos se propagam, ao longo do tempo. Esses saberes, modos de agir e falar refletem a cultura daquela comunidade.

Esses hábitos e costumes, caracterizados a partir do que seus componentes em comunidades compartilham, é definido por Laraia (2009) como produção cultural, que é desenvolvida, mediante elementos concedidos, por uma herança de formas de viver. Esta, por sua vez, é pautada em atribuições valorativas e morais e por diferentes tipos de comportamentos.

Desse modo, em uma sociedade plural, como a que constitui o mundo atualmente, é comum deparar-se com povos de culturas diversas, especialmente, no

tocante aos aspectos linguísticos. Não é possível mencionar análises e estudos, sobre a questão da língua e linguagem, sem perpassar por um fenômeno fundamental como cultura, definida por Hall (2011) como uma das terminologias mais multifacetadas para ser conceituada. Eagleton (2011) também concorda que é uma definição, no mínimo, complexa e um dos conceitos mais debatidos, nas pesquisas científicas atuais, tanto nas áreas das ciências humanas, como nas ciências naturais.

Embora cada uma dessas áreas tenha abordagens díspares, notoriamente, a cultura estimula vários questionamentos relacionados. É preponderante destacar sua existência, em todo e qualquer grupo humano. Assim, independente da configuração social, a cultura variavelmente está presente. As ciências, quaisquer uma delas, propõem-se a caracterizar todas as coisas, todavia, não obtiveram a construção de um conceito pleno, capaz de alcançar essa capacidade humana, a existência da cultura. (WHITE; DILLINGHAM, 2009).

Para Eagleton (2011), cultura é uma ideia que deriva da natureza, “[...] neste sentido, *cultura* significa uma atividade, e passar-se-ia ainda muito tempo até designar uma entidade” (*Ibid*, p.11), ou seja, todo o desenvolvimento cultural nasce necessariamente dos processos naturais, ao ser humano. Em outro estudo, esse autor resume cultura como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico, ponto esse que aproxima o conceito de cultura, em um sentido mais sociológico, qual seja, o de comportamentos e hábitos de determinados grupos sociais e remonta sua definição para o sentido antropológico, quando menciona também, crenças, valores e práticas.

Percebe-se, dessa maneira, a complexidade conceitual da palavra, principalmente por sua transmissibilidade de ideias, comunicação, comportamentos e mudanças sociais, como atributos determinantes. Essa difusão da cultura é perceptível, através da oralidade, cultura material e registro histórico de uma população e deve ser analisada com ponderação, considerando suas especificidades. Essa complexidade pode ser observada, na maioria das sociedades contemporâneas, onde se evidencia a diversidade cultural ou o multiculturalismo, no qual, por exemplo, indivíduos de origens distintas e perspectivas divergentes convivem no mesmo espaço, fazendo surgir assim, demandas sociais múltiplas que devem ser amparadas no direito constitucional de liberdade de expressão.

Ao discutir cultura linguística, Laraia (2009), dispõe que todo comportamento humano é resultante de processos de aprendizagens herdados de antecessores, que

disseminaram seus hábitos, dentro da cultura, e de aquisições de outrem com quem em algum momento se teve contato. O homem mostra-se assim, um imitador de padrões culturais específicos, isto é, dissemina aquilo que obteve em sua formação.

Observa-se que há, nesse processo, uma transmissão cultural que, claro, dependerá da relação, entre passado e presente, manifestada pelas interações dos sujeitos, em seu meio social, tendo em vista que o homem é um ser sociável e que, segundo LARAIA (2009, p. 52), “[...] a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”.

Essa colocação do autor traz à tona o fato de que a veiculação dessa cultura, no caso em tela, a cultura linguística, depende de um processo de transmissão, propagado às novas gerações, sobretudo, via comunicação oral. Logo, as comunidades de fala mostram-se ao mundo, através dos conhecimentos que adquirem da cultura entre seus pares, uma vez que a língua, enquanto elemento não estático, se movimenta por meio dessas vivências.

Tem-se, portanto, a língua como um produto cultural, de acordo com Laraia (2009), que é mantida pelos falantes. Estes, em contato com o outro, compartilham outras experiências e modelos linguísticos, demonstrando assim, o modo como interpretam o mundo, dentro dos limites impostos pelos padrões culturais que constituem seu grupo social. Diante do exposto, consegue-se vislumbrar tal fenômeno, a identidade cultural, como uma consolidação de significações e valores que são internalizados pelos sujeitos, em sociedade.

A cultura é determinante nesse processo, pois a partir dela se constrói a identidade de um povo, efetivando características comuns a membros de determinados grupos linguísticos. Em nosso país, por exemplo, a identidade linguística brasileira é resultado da influência linguística entre a Língua Portuguesa, as línguas indígenas, as africanas e as línguas dos imigrantes, entre outras. A partir desse contato, elementos culturais e linguísticos foram se fortalecendo, reverberando na identidade linguística nacional que se tem hoje.

Esse caráter multicultural e multilinguístico, que configura a sociedade brasileira, é parte de um processo que resultou da influência de identidades variadas, como já mencionado anteriormente. Entende-se assim, que a identidade é visivelmente percebida, como uma espécie de vontade em representar a cultura do grupo que pertence, assim como expõe traços de costumes, muitas vezes

internalizados e irreversíveis. Por vezes, é até manifestada, de forma inconsciente e, sem perceber, denuncia a cultura a qual se pertence.

A identidade brasileira exprime características, por meio de manifestações, principalmente linguísticas. Então, subjacentes a essa revelação, existem remissões a sub-referentes que nada mais são do que o conjunto de elementos distintos de culturas outras, de outros povos que aqui no Brasil estiveram e ainda estão. Esses povos deixaram marcas significativas que foram e são essenciais, na configuração da identidade linguística deste país.

O percurso dessa estrutura identitária, no viés da multiculturalidade, é o elemento estruturante que continua a moldar o falante do português brasileiro, sem desvencilhar-se dessa mesma identidade do passado histórico e social, que engendrou a construção linguística das comunidades brasileiras. Nessa acepção, possuir uma identidade implica assumir, entre outras coisas, que essa mesma identidade carrega em si, um conjunto de outras culturas de povos de nacionalidades distintas que, segundo pontua Hall (2011, p. 29)

[..] é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de tradição, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade.

Atualmente, esse núcleo atemporal e imutável, com que a identidade cultural mantém contato, propicia a renovação da identidade brasileira, dentro das configurações que o próprio movimento permite, ou seja, como ele se relaciona com as demais culturas existentes, o que significa pensar nas mudanças, como parte da desvinculação do passado e aceitação do presente. Tem-se como exemplo o Brasil, que é uma região de grande extensão territorial, oriunda dos processos de colonização portuguesa, o que o posiciona como um complexo heterogêneo que se fortifica nas culturas primeiras, manifestando no presente, os aspectos culturais do passado, já atualizados.

Sob esse prisma, ainda no início do século XX, Hall (1997) expressava quão relevante fora a linguagem, nessa revolução à qual chamou de “virada cultural”. Naquele momento, as significações expressadas, em sociedade, a partir de ideologias dos sujeitos sociáveis, em muito contribuíram, para novas reformulações. Com isso,

os estudos filosóficos, linguísticos, antropológicos e literários tiveram seu momento de glória.

Era a eclosão da linguagem como leitura de mundo. Uma realidade ainda presente, um século depois do que o supracitado autor proferira. A língua em seu papel socializador ainda alcança mentes, transbordando em ideologias políticas, processos educativos, entre outros saberes diversos, os quais são manifestados por ela. Ainda há uma função ativa de elemento formador, socializador e determinante, para as relações humanas.

Enfatiza-se, de acordo com o descrito, que a cultura linguística se relaciona com o conhecimento do falante, em relação aos valores genealógicos que circulam na comunidade a que pertence, fator esse, determinante para a constituição de novas práticas linguísticas. A questão que merece atenção nesse contexto é o que se faz das tradições e não o que as tradições fazem das pessoas. No cenário do ensino de línguas estrangeiras, esse elemento cultural se constitui essencial, pois determina como a cultura será transmitida, recebida e mantida.

3 ABORDAGENS, MÉTODOS E TÉCNICAS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Alerta de *spoiler* para este capítulo! O *play* foi acionado neste tópico, para se discorrer sobre as principais concepções e estratégias, utilizadas no ensino de língua estrangeira. Longe de querer fazer qualquer *merchandising*, para uma abordagem ou outra, o que se elencou aqui foi um *stand* com as principais concepções que norteiam o processo de ensino de língua estrangeira.

Como observado no parágrafo anterior, de forma espontânea, o uso de termos e expressões estrangeiras, em especial as oriundas da Língua Inglesa, tem sido incorporado, ao dia a dia dos brasileiros. Muitas vezes até inconscientemente, como se aquele termo já fosse pertencente ao vocabulário português, desde sempre. E, com a expansão tecnológica, novas terminologias foram sendo agregadas e até aportuguesadas: *delete*, *babydoll*, *backup*, *bike*, *blazer*, *botox* e tantas outras, utilizadas esporadicamente ou de forma contínua, em espaços informais e até laborais, por exemplo.

Mas, como chegaram até aqui? Por que são adotadas por falantes de outras nacionalidades? Como é possível assimilar uma língua diferente, constituída de uma cultura, distinta daquela adquirida naturalmente? São indagações que têm permeado o cenário dos estudos linguísticos que investigam o ensino de língua estrangeira e que têm sido essenciais, para desvelar suas características e relevância, entre os sujeitos sociáveis.

Portanto, para que se possa compreender como as línguas se movimentam entre os falantes e se inserem em sociedades distintas, um ponto relevante a ser tratado, diz respeito aos estudos, sobre ensino de língua estrangeira que vêm sendo debatidos também à luz da linguística aplicada, campo de estudo que se preocupa não apenas com a mera aplicação de uma teoria à prática, mas também envolve muitas outras ciências que explicam os fenômenos linguísticos (LEFFA, 2006).

Para ampliar o entendimento, sobre esse valioso campo de estudo, torna-se relevante demarcar que a Linguística Aplicada se debruça na construção de teorias que não ignoram a prática; ao contrário, busca entender determinados problemas ou fenômenos da linguagem, visando alternativas para aplicar soluções práticas. Leffa (2006), sobre essa questão, explica que uma forma de entender é fazendo uma

analogia com a ciência, concebendo-a sob dois vieses: a ciência pura e a impura, ou no que se chama de ciência teórica e a prática.

Leffa (2006) destaca que a ciência pode ser entendida como a capacidade de descrever a realidade que nos cerca, podendo variar, de acordo com as concepções individuais, que cada pessoa tem sobre o mundo, e também pode ser concebida por um outro prisma, como a capacidade de aplicação do conhecimento, adquirido sobre o mundo, para transformá-lo. Tem-se, pois, uma ciência que descreve o mundo e a outra que o transforma. Esse autor contempla ainda, que a ciência pura, também chamada de teórica, evita dialogar com as demais ciências, distanciando-se da interdisciplinaridade, enquanto a ciência prática, ironicamente chamada de impura, busca alterar fenômenos e contribuir, de forma prática, com a sociedade, o que materializa a ciência aplicada.

Conforme Leffa (2006), a ciência aplicada, pode ser observada de forma prática, na expectativa de vida das diversas sociedades, em épocas diferentes. Na Roma antiga, por exemplo, tinha-se uma expectativa de vida de 30 anos; hoje, no Brasil, 75 anos de idade, de acordo com o supracitado autor. Este fato é possibilitado, pelo diálogo das ciências que inovam. Medicina, engenharia, tecnologia, entre outras tantas áreas que conversam e aplicam o conhecimento, buscando melhor qualidade de vida, soluções para problemáticas variadas e muitas inovações que aprimoram a vida dos sujeitos, em sociedade.

No campo da linguística, como observado no capítulo anterior, muitas são as correntes que buscam descrever e explicar a língua/linguagem. A percepção estruturalista e sua análise mais interna da língua; a funcionalista destaca a relação desse elemento, no ato interacional; ou a sociolinguística que evidencia a relação da língua com a sociedade. Indiscutivelmente, todas possuem legítimas explicações, sobre a questão, que nem sempre são convergentes, umas com as outras, mas contribuem para explicar fenômenos diversos, nesse campo de estudo.

Descrevê-las no capítulo anterior foi necessário para situá-las neste, destacando-se, para tanto, as concepções de Leffa (2006), sobre o conceito de ciência se inter-relacionam com a linguística aplicada, uma vez que o autor, para melhor explicitar seu conceito e características, traça um comparativo com a linguística pura. Conforme comenta, a linguística aplicada não busca somente descrever a língua e suas partes — léxico-sintaxe-fonética-semântica —, mas compreende que pelo estudo deste elemento, pode-se transformar o mundo em que se vive. Situa-se,

portanto, neste contexto, a linguística aplicada, enquanto, a linguística geral, em suas diversas correntes, trata da descrição da língua/linguagem.

Esse é um ponto relevante a ser observado, pois, na discriminação entre ciência pura e ciência aplicada, fomentado por muitos estudiosos, resultou em subordinar uma à outra. Nos estudos de linguagem a linguística pura ganha um *status* de superioridade, enquanto a linguística aplicada é vista, muitas vezes, como uma mera aplicação da linguística. Importante focar que, assim como em muitos setores e campos de estudos, segue-se uma hierarquia em que a linguística pura seria uma importante base da qual deriva uma corrente também fundamental: a linguística aplicada, a qual segue uma escala hierárquica se direcionando ao ensino de línguas (LEFFA, 2006).

Portanto, o que se destaca, neste trabalho é tanto a ciência, numa perspectiva geral, como os estudos das ciências de linguagem, ou seja, a linguística; dessa forma, decifrar a importância das bases teóricas é fundamental, para que se possam explicar determinados fenômenos e sustentar análises de temáticas, tal como a que se propõe estudar nesta pesquisa: o ensino de língua estrangeira. Dito isto, é relevante demarcar que a Linguística Aplicada – doravante LA – pode ser entendida como

Uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativa (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23).

Compartilhando do pensamento deste autor, Leffa (2006) destaca que a LA é uma área interdisciplinar, pois interage com outras disciplinas e ciências; é também mediadora, quando se coloca entre ciências — psicologia, linguística, educação —, para alcançar entendimento e gerar aplicação em possíveis problemáticas de áreas diversas.

Conforme Moita Lopes (2009, p. 18), “[...] ao compreender a linguagem, como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada, como área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem, dentro e fora da sala de aula”. Pensa-se com isso que, muito embora métodos e técnicas de ensino já tenham sido investigados, de modo significativo, muitas outras pesquisas foram sendo iniciadas, para tentar aprofundar e trazer outras perspectivas, ao cenário do

ensino/aprendizagem de língua materna, estrangeira, no campo do letramento, entre outros.

Segundo destaca Moita Lopes (2013), a LA é uma área de investigação recente, que surge pelas inquietações de linguistas descritivos e contrastivos, tentando solucionar problemas com o uso da linguagem, ainda na década de 40, em meio à Segunda Guerra Mundial, na América do Norte. Nesse cenário de guerra, existia uma necessidade de comunicação, entre os soldados, aliados e inimigos, forçando-os a aprender outras línguas. O ensino de língua saía, portanto, de um objetivo único — ler e escrever — para objetivos mais práticos e funcionais.

O termo surge na América do Norte, em 1940, e vai se aprimorando, a partir dos estudos de Charles Fries e Robert Lado. De forma institucionalizada, é datado pela fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburg na Escócia, em 1956, e a criação do Centro de Linguística Aplicada nos Estados Unidos, em 1957. Nesse cenário inicial, os estudos da área buscavam compreender o letramento, o uso da linguagem em situações sociais, contextos profissionais e aprendizagem de segunda língua (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Sua chegada ao Brasil, de acordo com Moita Lopes (1996), ocorre a partir do Seminário Brasileiro de Linguística, no Rio de Janeiro, organizado por uma instituição de ensino de língua estrangeira e com patrocínio do Ministério da Educação e Cultura. Como marco nacional, destaca-se a criação do programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, seguido por outros programas de pós-graduação, tal como o de Campinas e pelo lançamento de periódicos de LA (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Moita Lopes (2009), coadunando às proposições de Leffa, (2006), expressa que a LA se expandiu, transcendendo à ciência da linguagem. Hoje é possível usá-la em espaços das áreas da saúde, jurídica, empresariais, entre outras, nas quais a linguagem seja um ponto essencial. Ambos os autores, dialogam com o fato de que esta área abre novos horizontes, cria perspectivas novas. Este ponto é observado, especialmente, no ensino de língua estrangeira, pois os aprendizes deparam-se com novas maneiras de comunicar-se que estão para além de um novo código fonético ou escrito, pois constitui-se na imersão de uma nova cultura.

No espaço educacional, ou seja, na sala de aula, a LA se faz presente, sobretudo, nas aulas de Língua Inglesa ou outra língua estrangeira que a instituição tenha inserido, no currículo a ser trabalhado, junto aos estudantes. Tem sido, acima

de tudo, aliada do professor que, na perspectiva do ensino, pode repensar práticas, aprimorando sua didática e reinventando maneiras de expor a nova língua, aos aprendizes. Nessa direção, Moita Lopes (2009) pontua que a LA se constitui, a partir de processos de ressignificações que dialoguem com a teoria e a prática.

Uma vez destacado que a base da teoria linguística deste trabalho é a LA, é importante dizer que, quando o assunto é ensino de língua estrangeira, várias abordagens sustentam esse campo de estudo. Algumas com concepções que se aproximam e se assemelham; outras que, sob muitos aspectos, divergem. Antes, porém, é pertinente demarcar que, como o foco desta pesquisa é o ensino de língua estrangeira, entendeu-se relevante descrever alguns termos muito utilizados no cenário do ensino de língua, a saber: “abordagem”, “método” e “técnica”, pois no percurso deste texto serão termos bastante utilizados.

De acordo com Leffa (2016), pelo uso extensivo do termo “método”, décadas atrás, no campo da ciência, foi necessário convencionar uma subdivisão terminológica. Assim, “abordagem” (*approach* em inglês) ficou sendo uma terminologia mais abrangente, pois envolve pressupostos teóricos da língua e da aprendizagem. “Método” passou a ser considerado, a partir de uma abrangência mais restrita que se posiciona, dentro da abordagem. Segundo este autor, o “método” não é o pressuposto teórico, mas se configura como uma norma de aplicação desse pressuposto.

Vale ressaltar que ainda há postulações variadas que vão de encontro a Leffa (2016), concebendo “método” pelos dois sentidos, tanto amplo, como restrito. Todavia, neste trabalho, será utilizada a subdivisão que compreende “abordagem” com o sentido mais amplo e “método”, mais restrito. Por “técnica”, entendem-se os procedimentos, ou seja, as práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução do ensino de língua estrangeira. Harmonizando ao supracitado autor, Cavalcante (2011, p. 105) dispõe que a “técnica” se relaciona à esfera institucional de ensino-escola, cursos, por exemplo, ou seja, o fazer pedagógico. A técnica, em síntese, é uma forma didática de que se utiliza o professor de língua estrangeira, quando este opta pela exposição (narrativa, descrição, explanação etc.) ou interrogação, para certificar-se daquilo que o aluno sabe ou ignora”.

Sintetizando, compreendem-se os pressupostos teóricos como as abordagens; os métodos são os procedimentos adotados, a fim de se alcançar um processo de ensino-aprendizagem exitoso que, em geral, estão sintonizados com os currículos ou

modelos adotados, em determinadas instituições; as técnicas são recursos e estratégias que o professor utiliza em sala de aula, para atingir o método (CAVALCANTE, 2011).

Outros termos que se fazem presentes nos estudos de ensino de língua é “aquisição” e “aprendizagem”. Estes são discutidos de formas distintas por muitos pesquisadores. Para Leffa (2016), a “aquisição” é quando o desenvolvimento de conhecimentos da língua ocorre de forma, espontânea, no mundo real; já “aprendizagem” seria o processo consciente em ambiente instrucional, ocorrendo por meio formal. Este autor concorda que o uso dos termos “aquisição” (acquisition) e “aprendizagem” (learning) pode se referir, tanto às questões de segunda língua quanto às de língua estrangeira. Afirmar ainda, que muitos estudiosos têm empregado ambos os termos, para definir que um indivíduo adquiriu língua, quer seja esta a sua primeira, ou não. Desse modo, por este trabalho tratar do ensino de Língua Inglesa, na perspectiva do ensino desta língua, para estudantes brasileiros, será utilizado o termo “aprendizagem”, quando necessário, mesmo que se trate de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua.

Para finalizar as explicações acerca de terminologia, é essencial diferenciar o processo de ensino de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), muitas vezes confundidos. Leffa (2016) evidencia que “segunda língua” é o processo no qual o aprendiz vive na comunidade linguística, quando, por exemplo, um estudante brasileiro que vai estudar inglês, nos Estados Unidos. No tocante ao ensino de língua estrangeira, é o processo no qual o aprendiz não se encontra na comunidade linguística. A título de exemplo, os estudantes da Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira, que são estudantes de Língua Inglesa, no Brasil, fora da comunidade linguística do inglês.

3.1 Abordagem Tradicional ou clássica

Tendo, portanto, evidenciado as terminologias utilizadas frequentemente, no cenário de ensino de língua estrangeira, colocam-se agora as abordagens teóricas, relacionadas a este campo de estudo. Sobre a questão, Totis (1991) *apud* Cavalcante (2011) as resume em quatro: tradicional ou clássica, estrutural, cognitiva e comunicativa, evidenciando que cada uma, em sua particularidade, vai privilegiar determinada técnica e se relacionará a métodos a ela adequados.

No que se refere à abordagem tradicional ou clássica, há uma predominância do “ensino da gramática, sendo que o professor é conhecedor das peculiaridades do idioma estrangeiro que ensina. Nesta visão tradicionalista a atividade intelectual e o esforço mental disciplinado e metódico são os instrumentos usados na concepção clássica da aprendizagem” (TOTIS, 1991, *APUD* CAVALCANTE, 2011, p. 104). A língua, nessa abordagem, é concebida enquanto expressão do pensamento e categorizada pelos aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, fonológicos que se inter-relacionam.

Logo, o que se propõe a partir disso é desenvolver as habilidades de falar sobre a língua, compreendendo o seu funcionamento e focando na gramática. Nessa abordagem, os aprendizes não são direcionados para elementos comunicativos. Este ponto é destacado por Silveira (1999) que reafirma esta característica da abordagem tradicional ou clássica em considerar, por exemplo, um texto escrito muito mais superior à língua falada. A língua ensinada, nessa corrente, prioriza significativamente as regras morfossintáticas e semânticas, fato este que, segundo a autora, é bastante atual na maioria das escolas públicas e particulares.

No contexto dessa abordagem tradicional/clássica, têm-se alguns métodos envolvidos. Entre esses, o método da gramática e da tradução. Segundo Leffa (2016), esse é conhecido como o mais antigo utilizado, no ensino de línguas. Tem sua origem marcada pelo interesse de culturas grega e latina, ainda na época do Renascimento. Consiste, basicamente, no ensino da segunda língua, a partir da primeira. Isto é, para a construção de uma frase ou leitura de um texto são usadas explicações na língua materna do aprendiz, ou seja, a sua língua primeira, focando também, no ensino da língua estrangeira, seguindo três passos. O primeiro é a memorização prévia de um quantitativo de palavras; o segundo passo é conhecer as regras para a construção de frases; e o terceiro é um exercício de tradução e versão.

É um método que parte da regra para o exemplo; o foco do ensino é a forma escrita da língua. De acordo com Leffa (2016), pouca atenção, ou às vezes nenhuma, é dada aos aspectos relacionados à pronúncia e entonação. As atividades propostas aos aprendizes estão em livros e textos e, no cenário escolar, o processo de ensino de LE nem sempre exige um domínio oral do professor, pois o ensino é focado em textos e escrita, demandando que o docente tenha apenas um conhecimento básico, acerca do léxico, gramática e um entendimento sobre as regras do idioma, como observado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Ilustração de atividades utilizando o método da gramática e da tradução.

ABORDAGEM DA GRAMÁTICA E DA TRADUÇÃO – AGT	
Table, (tê' boel), mesa.	Grammar: A forma afirmativa do “particípio inglês” é some (soe' m). Não se traduz geralmente em vernáculo.
Box, (bo' ks), caixa.	
Chalk, (tcho' lk), giz.	
Duster, (does' ter), escova para pedra.	
Curtain, (Koer' tin), cortina.	Emprega-se diante de qualquer substantivo, evocando ideias de quantidade. Ex: She had some ink, ela tinha tinta.
Easel, (i' zoel), cavalete.	
Picture, (pik' tchoer), quadro, pintura.	
Gas-lamp, (gas' lamp), bico de gaz.	
Electric-lamp, (ilek' triklamp), lâmpada elétrica.	
INDICATIVE MOOD	
Past tense	Pretérito Imperfeito
I was, (uo' z), era, estava. Thou wast, (uo' zt), eras, estavas. He, he, it was, era, estava.	We were, (eu'r), éramos, estávamos. You were, éreis, estáveis. They were, eram, estavam.

Fonte: Adaptação do autor com base em Leffa (2016).

De forma ilustrativa, no quadro 1, observa-se que as atividades pautadas no método da tradução e da gramática enfatizam a escrita e a tradução, evidenciando pontos-chave, na língua estrangeira que se está ensinando, tais como o léxico e as regras gramaticais da língua. Nesse sentido, Leffa (2016) afirma que o método foi muito criticado, pela possibilidade de ser um ensino de LE fragilizado, por focar apenas em duas das competências linguísticas: leitura e escrita.

Nessa lógica, o professor se preocuparia em estar apto a apenas responder a algumas dúvidas de seus alunos e saber pronunciar, corretamente, frases simples. Schutz (2012), concordando com esta proposição, discorre que o método se torna falho, por manter uma dependência da primeira língua, pois, durante o processo de ensino, o aprendiz estará sempre recorrendo a esta, para assimilar a LE. O autor também expõe que o estudante não aprende de forma natural, mas sempre recorrendo a uma tradução mental.

Schutz (2012) pondera que este método pode até ser utilizado, mas de forma combinada, ou seja, trazendo aspectos de outros métodos, para um melhor aproveitamento do estudante de LE, pois o método da gramática e da tradução foca na escrita do aluno, o *writing*, e não na fala, o *speaking*, logo, o uso de outros métodos, mesclando alguns aspectos, seria fundamental para um processo de ensino mais satisfatório. Todavia, como bem argumenta este autor, não é o que acontece pela grande parte dos docentes no Brasil, em decorrência de muitas dificuldades, entre elas as condições das escolas de educação básica da rede pública de ensino que, pela ausência de recursos, têm tornado o ensino de LE defasado, repetitivo e limitado.

Destaca-se que muitos outros fatores contribuem para a fragilidades, no processo de ensino de LE, como será discutido no percurso deste trabalho; mas, esse fator, explicitado por Schutz (2012), é evidente, nos espaços institucionais de educação do país, pois a ausência de aparelhos de vídeo e áudio, para atividades mais dinâmicas, ou a simples inexistência de rede de conexões de internet ou quaisquer outros materiais didáticos, impedem muitos professores de proporem aulas mais criativas que fortaleçam a aprendizagem da LE, pelos estudantes.

Sobre esse método, Cavalcante (2011) dispõe que o professor tradicional tem se orientado, nessa corrente, fazendo uso muitas vezes, em seu processo de ensino, dos elementos gramaticais, tais como o verbo TO BE, flexão de adjetivos, plural de substantivos, tempos verbais, e disponibiliza pouca atenção à pronúncia. Nesse

cenário do docente tradicionalista, a língua é concebida pela expressão correta do pensamento gramatical.

Partindo, pois, para outro método muito utilizado, tem-se o método direto. Oficializado no século XIX na Bélgica, Alemanha e França, países que preconizavam seu uso nas escolas públicas, da época. Aqui no Brasil, segundo Leffa (2016, p. 25), foi introduzido “[...] em 1932, no Colégio Pedro II, através de uma ‘reforma radical no método de ensino’ (turmas de 15 a 20 estudantes, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado, etc.) ”

O princípio fundamental do método direto pauta-se na aprendizagem de uma segunda língua ou uma língua estrangeira, com base na própria língua que se está aprendendo. Ou seja, a língua materna não é uma base utilizada, no processo de ensino, como método da gramática e da tradução, mas em uma ênfase em aprender, pensando na LE. As significações adquiridas no processo de aprendizagem acontecem a partir de gestos e imagens, sem recorrer à tradução.

Em se tratando da sala de aula, o professor, ao adotar o método direto, descarta a língua materna dos estudantes, como a ponte para a língua alvo; fomenta a oralidade, a partir de exemplos com situações cotidianas, utilizando-se de atividades mais práticas, com o uso real da LE estudada. Harmonizando a essa assertiva, Leffa (2016) discorre que o uso de diálogos situacionais é importante, tais como frases para usar em instituições bancárias, para fazer compras, entre outras. Frases que tenham sentido, ou seja, que o aprendiz possa utilizar conscientemente, o que em tese o faria aprender a língua estrangeira, de forma mais eficiente.

Pode-se entender esse método como uma proposta de ensino, na qual buscam-se integrar as quatro habilidades de aprendizagem de língua estrangeira: ouvir, falar, ler e escrever. O estudante é exposto aos fatos da língua e depois sistematiza o que aprende. As atividades orais devem preceder a escrita. Martinez (2009, p. 52) também concorda que o método direto prioriza a oralidade e evidencia os aspectos da escuta e de uma boa pronúncia. Nesse método “não há enunciados, apenas significantes, inscritos em uma situação imaginável. A preocupação metalinguística, enfim, existe, mas apenas em um segundo tempo: é da observação refletida das recorrências[...]”

Outro ponto demarcado por Martinez (2009) reflete que, nesse método, o ensino deve ser realizado a partir de uma necessidade imediata, ou seja, uma situação interacional na qual a palavra exija uma reação. Por exemplo, um “bom dia” que é

precedido de outro “bom dia”; ou um “qual a rua da escola?”, que demanda uma resposta direta e assertiva do interlocutor. Como bem propõe esse autor, recorre-se a variadas técnicas, para o alcance de resultados eficazes, no processo de ensino de LE, como, por exemplo, a técnica perguntas e respostas, quando o professor, a partir de imagens ou situações práticas, pergunta ao aprendiz, para incitar uma resposta.

Tem-se a técnica intuitiva, na qual pressupõe-se que o aprendiz entende a frase para enunciar; ou a técnica imitativa, quando o estudante imita o professor, mas não de forma mecanizada, mas, treinando os sons e fonemas, por exemplo. Em destaque pelas palavras de Martinez (2009), tem-se ainda, a técnica de repetição, na qual há uma retenção da informação e o estudante repete, para que possa assimilar.

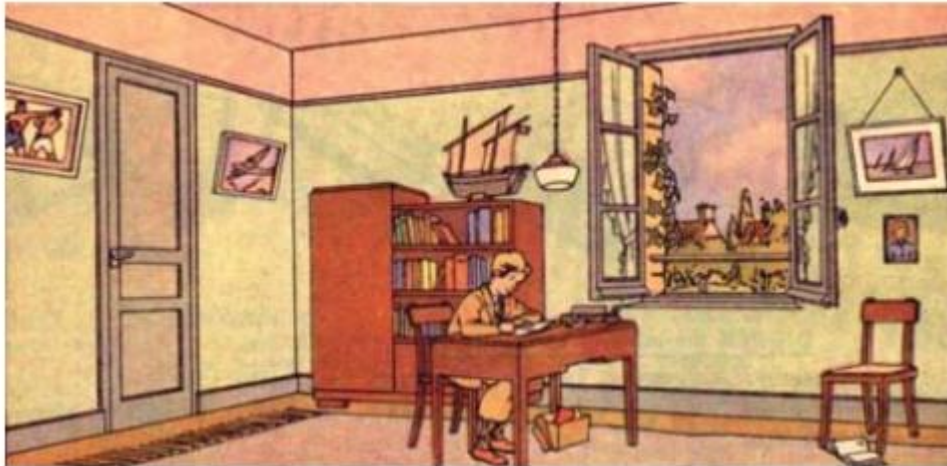
Em todas essas técnicas, que podem ser aplicadas pelo método direto, é possível obter-se um processo de ensino de LE, no contexto da sala de aula, mais eclético, pois, segundo Martinez (2009, p. 54), há uma ruptura do uso de textos escritos, como foco do ensino, passando a conceber a oralidade numa relação também com a língua materna, quando necessário. “O vocabulário pode ser ensinado com a ajuda da língua primeira e uma aprendizagem racional da gramática ocupa o lugar da abordagem mecânica”. Compreende-se, portanto, que a LE em processo de ensino, vista por este método, é apresentada como a forma viva da língua, para uso real.

Segundo Leffa (2016, p. 25), o método direto, mesmo com evidente colaboração, passou por algumas dificuldades de expansão, muitas vezes, por não possuir pré-requisitos linguísticos exigidos, ou seja, boa fluência oral e pronúncia; “ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala, durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial, com esse método, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica do método da gramática e da tradução.

Atualmente, Martinez (2009) descreve o método direto como dinâmico e que tem possibilitado êxito nos processos de ensino de LE, mas concorda que teve e tem suas fragilidades, assim como muitos métodos, nesse cenário. Sobre essa questão, pontua a ausência de solidez, no tocante a suas bases teóricas e à estrutura organizacional. Mas, ainda assim, ele vem sendo adotado por muitos docentes, no espaço da sala de aula e em outros âmbitos de ensino. Para melhor visualização, ilustrou-se no quadro 2, a seguir, exemplos de atividades, em sala de aula, com este método:

Quadro 2: Exemplo de aplicação de atividade com o uso do método direto.

Observando a imagem e com a leitura do texto, responda.



O menino está no quarto. A porta está atrás do menino. Dois quadros estão perto da porta. O menino está escrevendo. Há um barco em cima do armário. O menino está concentrado e sozinho. Há muitos livros no armário.

QUESTÕES	RESPOSTAS
1. Where is the boy? 2. Where is the door? 3. How many pictures are there near the door? 4. What is the boy doing? 5. Where is the boat? 6. How is the boy? 7. How many books are there on the shelf?	1. The boy is the bedroom. 2. The door is behind the boy. 3. There are two pictures near the door. 4. The boys is writing. 5. The boat is on the shelf. 6. The boy is concentrated and alone. 7. There are many books on the shelf.

Fonte: Adaptação do autor com base em Leffa (2016).

O uso de imagens, desenhos e outros recursos materiais nos quais os estudantes possam ser expostos à LE, para alcançarem êxito no processo de

aprendizagem, é um dos princípios que norteia este método, como observado no quadro 2. Atividades que os façam construir diálogos, a partir de observação de imagem, escrevendo e falando na língua alvo, são exemplos de sua aplicação.

Outros estudos, instigados na contestação dos métodos da gramática e da tradução e do método direto, fizeram surgir o método da leitura que, segundo pontua Leffa (2016), foi criado a partir de uma comissão norte-americana que identificou fragilidades nos dois métodos anteriores, fazendo assim, eclodir essa nova perspectiva no ensino de língua estrangeira, conforme o trecho em destaque:

Ao examinar o método em 1892, a “Comissão dos Doze”, composta de autoridades educacionais americanas, concluiu que o desenvolvimento da língua oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas. A habilidade da fala era apenas um objetivo secundário que, mesmo assim, parecia contrariar a natureza e função da escola, já que em condições normais só seria atingido num grau modesto. O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado, o que seria melhor conseguido em versões atualizadas da Abordagem da Gramática e da Tradução [...]. Na verdade, o que faltava era um estudo comparativo entre os dois métodos. As vantagens e desvantagens de cada um precisavam ser avaliadas não só em termos absolutos, mas também relativos a uma determinada realidade e aos objetivos para o qual se estuda uma determinada língua (LEFFA, 2016, p. 26-27).

Esse estudo, então, foi relevante na área, por tentar buscar um método que pudesse até assemelhar-se com o direto e da tradução e gramática, mas que pudesse aprimorar o processo de ensino. Como conclusão, consideraram que atividades de escrita eram importantes e que uma aproximação com a cultura da língua estrangeira estudada, também era fundamental. Nessa nova concepção propunha-se que o aprendiz focasse na língua escrita e nas regras gramaticais, mas que pudesse se aproximar de nativos da LE, compreendendo o essencial, para o uso real da língua. Sobre este método para a leitura, Leffa (2016) dispõe que:

A praticidade estava, em primeiro lugar, no fato de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento da língua oral. O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL)⁴ era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso, procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do

⁴ A terminologia, considerando o método como abordagem, é assim retratada por muitos estudiosos, como já mencionado, mas aqui neste trabalho utiliza-se método direto.

vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível.

O método da leitura tem priorizado o ensino e produção de sons da língua, todavia, a ênfase na pronúncia tem acontecido de forma inexpressiva em relação à compreensão de textos e construções frasais. Segundo Leffa (2016), este método é criticado, pois os estudiosos têm sido contrários ao ensino de língua, para uma finalidade apenas, nesse caso, o da leitura. Para Cavalcante (2011), o método da leitura não tem se distanciado demasiado, do da Gramática e Tradução, pois foi inclusive, bem-visto nos anos 30. Entretanto, em se tratando de seu potencial, esta autora destaca a ênfase nas habilidades de leitura de textos que pudessem conduzir à exploração mais significativa de conteúdos e ideias.

Com base na mencionada autora, observa-se que:

A leitura foi alargada passando a compreender também textos científicos, sociológicos, literários e artísticos. Quanto à gramática, o Método de Leitura ensina o que é relevante para a compreensão dos textos, o que naturalmente vai exercitar a tradução. Ocorre também, o estímulo da leitura, fora de sala de aula, com vistas a desenvolver a pronúncia, mas ao docente não é cobrada muita fluência no idioma-alvo a ser ensinado. O relacionamento docente e discente nesta prática pedagógica assemelha-se à abordagem tradicional, [...] nesse método o professor controla o vocabulário dos alunos, deixando para etapas posteriores o aumento do repertório lexical. Desse modo, a comunicação, que conduz à interação e ao diálogo entre eles, não se realiza de forma ampla; pelo contrário, o próprio docente limita a sua inter-relação com a classe (CAVALCANTE, 2011, p. 105-106).

No entanto, é preciso demarcar que o método da leitura, oriunda dessas críticas ao método direto e da gramática e tradução, trouxe pontos fundamentais a serem debatidos, tal como a incapacidade de os aprendizes dominarem as quatro habilidades comunicativas (escuta, fala, leitura e escrita), sem a habilidade da leitura; assim como a ideia de que o estudante não precisaria necessariamente, das habilidades orais, sendo, portanto, relevante focar no desenvolvimento da leitura, expandir o vocabulário e compreender o essencial da gramática (LEFFA, 2016).

3.2 Abordagem Estrutural

Conforme Cavalcante (2011, p. 106), a “[...] abordagem estrutural envolve os métodos Audiolingual (ou Áudio-Oral); Estrutural-Situacional e Estruturo-Global Audiovisual (SGAV)”. Nesta abordagem, o ensino de LE prioriza a oralidade. O

mediador, dessa forma de ensino, poderá dar ênfase à compreensão e expressão oral e, também, à expressão da escrita, nessa ordem, a fim de aproximar a LE e a língua materna, o que se justifica em razão de, nessa corrente, o nível semântico ser um ponto crucial.

Em se tratando da prática docente, essa abordagem envolverá os aprendizes com elementos gramaticais, porém numa relação com suas rotinas e cultura. Assim, as atividades em sala de aula são pautadas no estímulo, reação e reforço, de acordo com Cavalcante (2011). A entonação e pronúncia são repetidas frequentemente e as regras gramaticais são compreendidas de modo indutivo.

Nessa abordagem, um dos métodos mais utilizados é o Audiolingual, que, segundo Leffa (2016), foi uma

Reação dos próprios americanos contra o método da leitura que surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso, nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses. Embora nada houvesse de novo no método usado pelo exército – uma reedição do método direto, anteriormente rejeitado pela Comissão dos Doze – seu sucesso foi tão grande que as universidades se interessaram pela experiência (LEFFA, 2016, p. 29).

No método audiolingual, a ênfase na oralidade tem seu retorno. Passa-se assim, a conceber que a língua é fala e não escrita. Seu princípio pauta-se na necessidade do estudante ouvir e falar, para depois ler e escrever. Nesse método, algumas técnicas são fundamentais, tais como gravações de áudios de nativos, repetição de frases com o *feedback* do professor, jogos de diálogos curtos com perguntas e respostas. Aproxima-se da teoria behaviorista⁵ de Skinner que, de fato, foi suporte nesse método. A língua passa a ser concebida como um “hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta”, como se observa no quadro 3:

⁵ A teoria de Skinner defende a ideia de que o aprendizado acontece em função de mudança no comportamento manifesto. As mudanças no comportamento são o resultado de uma resposta individual a eventos (estímulos) que ocorrem no meio

Quadro 3: Exemplos de atividades utilizando o método audiolingual.

Dialogue		
Mr. Pep – I like to drink coffee. Pepita – Do you drink milk? Mr. Pep – Yes, I do. I like milk with coffee Pepita – Don't you like tea? Mr. Pep – No, I don't. Pepita – You like tea, don't you, Zip? Zip – No, I don't. Pepita – You like to drink wine; don't you?		
Pattern drill		
I drink coffee I drink beer. I drink milk	I don't drink tea I don't drink wine. I don't drink water	
I like coffee I like beer. I like English. I like Spanish. I like tennis I like soccer.	I don't like coffee You don't like beer. You don't like English. You don't like Spanish. You don't like tennis You don't like soccer.	You like tea You like wine. You like French You like Italian You like basketball. You like baseball.
I like drink milk I like to drink beer or water. I like to speak English I like to speak German. I like to play tennis. I like to play soccer	I don't like to drink tea I don't like to drink milk. I don't like to speak French. I don't like to speak Italian. I don't like to play soccer. I don't like to play basketball.	

Fonte: Adaptação do autor com base em Leffa (2016).

As respostas corretas, emitidas pelo estudante, devem ser imediatamente reforçadas pelo professor. Há “uma grande preocupação em evitar que os alunos

cometam erros” (LEFFA, 2016, p. 30). Nesta perspectiva, o estudante é também exposto aos fatos da língua, num viés indutivo. Um dos lemas principais é que se deve ensinar a língua, não sobre a língua. Este método defende que a língua é o que o falante nativo diz e não o que alguém diz sobre como se deve pronunciar. Ou seja, se a palavra é oralizada “it’s me” em vez do prescrito “it’s I”, como a gramática normativa preconiza, o certo é a fala real: “it’s me”. E assim é que o aprendiz precisa aprender no método audiolingual.

Sobre essa característica de repetição, Cavalcante (2011) contempla que as estruturas dos diálogos expostos, aos estudantes, são apresentadas por repetição e imitação. Têm-se determinadas frases memorizadas e enunciadas diversas vezes, forçando-os à comunicação na língua alvo. Existe uma prioridade em reconhecer os sons e sua reprodução. Os diálogos entre os aprendizes não são tão intensos, pois o foco é a repetição das frases.

Outro ponto essencial neste método é que os erros precisam ser evitados. Para tanto, os professores assumem um papel fundamental, pois agem como atores determinantes, no processo de ensino de LE. Conforme CAVALCANTE (2011, p. 108), “[...] A atuação do professor, no manejo da classe condiciona-o a ser proficiente nas estruturas e no vocabulário do que está ensinando, ao mesmo tempo em que permite ao aluno, o uso limitado da língua materna”.

É preciso demarcar que este método também teve suas objeções. Teoricamente, questionaram o seu embasamento linguístico e psicológico. Pois pelo método audiolingual, a língua era um conjunto de hábitos, mas sendo a língua dinâmica, seus falantes criavam frases novas, então era uma ideia que não se sustentava. Em muitos momentos, foi defendido que se deveria ensinar a língua e sobre a língua. Foi sendo então, observado que alguns erros de aprendizes desse método eram semelhantes a aprendizes errantes de outros. Ao se depararem com nativos da língua, os aprendizes de LE esqueciam tudo, e as repetições de diálogos, que enfocavam a forma e não o sentido, os faziam dizer frases sem significação coerente (LEFFA, 2016).

Um ponto bastante debatido e criticado, no método audiolingual, destaca que as repetições intermináveis, forçando uma aprendizagem rápida, resultam em aulas cansativas, tanto para os aprendizes, como para os professores. Esse ensino, focando na forma e não no significado, fragiliza a aprendizagem dos estudantes que, em geral, demonstram insegurança e diálogos incoerentes. De acordo com Leffa (2016), e

fazendo uma relação com o behaviorismo de Skinner, compreende-se que o método audiolingual apresenta uma resposta (comportamento) e, a partir desta, disponibiliza-se um reforço, positivo ou negativo.

Nos experimentos de Skinner, o rato preso na caixa percebeu que a alavanca daria alimento a ele, toda vez que a puxasse e, posteriormente, com a inclusão de uma grade elétrica, foi inferido que o choque que recebia indicava a hora que deveria puxar a alavanca, interrompendo, imediatamente, a descarga elétrica. Ou seja, estímulos negativos e positivos influenciavam a ação do animal, assim como ocorre com os estudantes. Quando expostos aos métodos de ensino de LE, a correção de uma frase errada é necessária, pois os estimula a não mais utilizarem-na, assim como uma ratificação de um enunciado correto os incentiva, na aprendizagem.

Outro método inserido na abordagem estruturalista é o Estrutural-Situacional, que se relaciona sob alguns aspectos ao Audiolingual e evidencia, sobretudo, diálogos que os aprendizes utilizam em situações específicas: sala de aula, lanchonete, shopping, como bem pontua Cavalcante (2011), para que assim, o contexto do ensino da LE se torne significativo. Dá-se atenção à gramática de forma ordenada, ou seja, ensina-se a estrutura gramatical até o alcance do objetivo final.

De forma sintetizada, destaca-se ainda, o método Estrutural-Global, que, segundo dispõe Cavalcante (2011, p. 109), “Foi uma reação do Ministério da Educação Nacional da França, que criou uma comissão, cujo objetivo era proporcionar um curso de francês elementar que tivesse sucesso e enfrentasse a expansão da Língua Inglesa”. Sendo assim, a língua oral, mais uma vez, era trabalhada de forma mais evidente, a partir de diálogos entre alunos e professores franceses e, após determinada carga horária de aulas práticas (orais), a escrita era exposta.

O professor, em sua prática, trabalha gramática, elementos linguísticos e a estrutura da língua, de forma que evidencie significados aos aprendizes. Diferentemente do método audiolingual, nesse, o erro é permitido, cabendo ao docente encontrar formas de corrigir o estudante e permitir uma interação, entre todos em sala de aula, cabendo a este docente, o papel de mediador.

3.3 Abordagem Cognitivista

Segundo Langacker (2002, p.1), “it is ultimately as pointless to analyze grammatical units without reference to their semantic value as to write a dictionary which omits the meanings of its lexical items”. Conforme expressa o autor no excerto, entender as unidades gramaticais sem uma referência de sentido semântico torna-se incoerente. Essa é a característica da abordagem cognitivista, isto é, ensinar o léxico, numa teia de relações significativas.

Nessa abordagem, de acordo com Langacker (2002), cada palavra ensinada na LE demanda que esta seja dotada de sentido, exigindo ainda, que a mente humana e a língua estejam intrinsecamente ligadas. Os conceitos abstratos são estruturados, a fim de formar conhecimentos conceituais. Um dos pressupostos dessa abordagem é que a linguagem não é um sistema autônomo, mas se firma em processos cognitivos e a língua reflete os padrões do pensamento. Esta abordagem deu origem, segundo Cavalcante (2011), ao método cognitivo que eclode, para substituir o audiolingual, que em determinada época fora muito criticado e questionado, em relação às concepções behavioristas.

Considerando as proposições de Chomsky na teoria gerativista que entende a aprendizagem de língua/linguagem de modo inato e não por repetições, esse método consiste em realçar as regras, enfatizando a comunicação, mas evidenciando as competências linguísticas. Nele, mesmo não focando na pronúncia, por exemplo, há um encorajamento de trabalho em grupos, interações mais livres, em sala de aula, podendo, inclusive, serem realizadas atividades, de forma indutiva ou dedutiva. Há um interesse sobre o ensino pautado no domínio afetivo e as regras devem ser internalizadas, de acordo com a capacidade de cada aprendiz.

3.4 Abordagem Comunicativa

Outra abordagem em destaque, nesse contexto, é a comunicativa, que concebe a língua não como um complexo de frases estruturadas, mas como um conjunto de eventos enunciativos. Nessa abordagem, a língua é vista sob a perspectiva da semântica e de estudos sociolinguísticos; e, segundo Leffa (2016):

Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino — que não existia na escola gerativo-transformacional — veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo. Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que

lhes tinha sido negado pelos linguistas da escola de Chomsky. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (AC). Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua (LEFFA, 2016, p. 35-36).

Como observado no excerto, a abordagem comunicativa enfatiza o ensino de funções que permita uma interação. Para tanto, o docente se ocupa em elencar estratégias de ensino que apresentem, por exemplo, frases e expressões sobre diálogos que os permitam perguntar, identificar algo, negar, assim como expressões na LE que demonstrem surpresa, gratidão, prazer; inclui ainda frases nas quais enunciem pedidos de desculpas, cumprimentos, despedida. Sempre compreendendo que existe um interlocutor nesse processo, pois, segundo o supracitado autor:

Como essas funções podem ser expressas não só em diferentes graus de complexidade sintática, mas também em diversos níveis de formalidade, elas são apresentadas várias vezes durante o curso, partindo geralmente do uso de expoentes linguísticos mais simples para os mais complexos; é a chamada abordagem espiral. O fato de que a mesma função pode ser expressa, através de um grande número de expoentes linguísticos, demonstra que as palavras não têm apenas significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico relativo ao contexto em que são usadas. Há por exemplo inúmeras maneiras de se pedir para que alguém deixe o recinto em que a gente se encontra. Pode ser um simples “saí”, um “preciso me concentrar neste artigo”, um “não quer brincar lá fora com a bola nova?”, um jocoso “vai ver se estou lá na esquina”, ou até uma expressão altamente contextualizada como “meu marido vai chegar daqui a pouco” (LEFFA, 2016, p. 36, 37).

Essa abordagem apresenta um aspecto crucial, que nem sempre é o que acontece na realidade escolar, em especial, no contexto de redes públicas de ensino, que é a não restrição do ensino, focada, no livro didático. Em geral, há uma variedade de técnicas utilizadas, tais como as atividades com recortes de jornais, revistas, propagandas anúncios, isto é, um variado conjunto de recursos que se aproximam da realidade. Outro ponto fundamental nessa abordagem diz respeito à não existência de preferência, no tocante às quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar), pois, o uso da língua materna é permitido nesse processo de ensino de LE.

Os diálogos, nessa abordagem, não são ensaiados nem artificiais; não se utilizam aspectos que foquem a gramática da LE, no processo de ensino. O que se desenvolve é a competência comunicativa. Também, nessa abordagem, o material

didático, usado no ensino da LE demanda autenticidade. “Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques etc.)”.

Nessa mesma direção, Cavalcante (2011, p. 113) dispõe que a língua, nessa abordagem, é entendida enquanto um instrumento que propiciará interações sociais, entre seus pares aprendizes, “envolvendo-se nessa prática pedagógica o próprio docente. Desse modo, a comunicação vai além de mera troca de informações, evitando-se que a mente do estudante fique cheia de informações redundantes”.

Coadunando-se a esse pensamento, Martinez (2009) acrescenta que tal abordagem se preocupa em posicionar o aprendiz, como agente autônomo de sua aprendizagem, em uma espécie de despertar para a língua. O professor continua sendo ator relevante no processo, corrigindo, avaliando e moderando; o estudante é, entretanto, o centro do processo. Por isso, no que se refere às técnicas, o autor dispõe:

A abordagem comunicativa desloca o centro da gravidade na dupla operação que caracteriza a tarefa do aprendiz: trata-se não de aprender para depois comunicar, mas de ligar intimamente o aprender ao comunicar. Na realidade, em vários contextos tradicionais, a instituição continua a impor uma busca de equilíbrio ou uma sucessividade, quase manifesta nos textos pedagógicos. É que, para a escola, também se trata de estruturar as aquisições por meio de exercícios avaliáveis (MARTINEZ, 2009, p. 72).

O equilíbrio nessa abordagem, a torna relevante e a ser considerada no ensino de LE. Nota-se ainda, que as correções disponibilizadas pelo professor, as intervenções feitas, durante as atividades, assim como a autonomia contribuem para resultados eficazes. Ao tratar de autonomia, Martinez (2009) destaca os meios que disponibilizam aos aprendizes, no que concerne à construção de suas competências comunicativas, para que estes possam construir, para si mesmos, personalidades do sujeito falante.

Não diferente das demais abordagens, esta, também, recebeu críticas e uma delas é a ausência de objetivos específicos, no ensino de língua, pois as aulas precisam ser pautadas em objetivos, a depender de seus públicos – turistas, estudantes estrangeiros, profissionais específicos. Entre as muitas controvérsias, Leffa (2016, p. 38) contempla que a abordagem comunicativa se centra no estudante, não apenas visando ao conteúdo, mas também, nas técnicas utilizadas nos espaços institucionais de ensino de LE. “O professor deixa de exercer seu papel de autoridade,

de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante [...]”. Observa-se, com isso, que o docente precisa demonstrar sensibilidade aos interesses do aprendiz, incitando a participação destes nas conversas e diálogos, durante o processo de ensino.

Surgido a partir dessa mencionada abordagem, o método Funcional-Nocional evidencia a necessidade de comunicação do aprendiz, e o professor desempenha função de oportunizar as condições para tal, podendo concordar, sugerir e até persuadi-los. As técnicas usadas nesse método variam de dramatizações, trabalhos em grupo a uso de textos, em modalidade oral. Quanto à abordagem, esta é usada indutivamente. Podem-se adotar recursos audiovisuais, para contribuição da aprendizagem dos alunos (CAVALCANTE, 2011).

Ainda inspirado na abordagem comunicativa, tem-se o método de Ensino Instrumental de Línguas Estrangeiras, o *English for Specific Purposes* (ESP). Segundo pontua a supracitada autora, esse método permite que os interessados na nova língua aprendam, de acordo com a necessidade específica. Por exemplo, a aula para universitários que pleitearão vagas em programas de pós-graduação, ou para a área da medicina. São textos escolhidos com termos e frases que contemplem a área de interesse dos aprendizes.

Como observado ao longo deste capítulo, as abordagens de ensino de LE são variadas, em pontos os quais se assemelham e se distanciam em alguns aspectos. Em se tratando dos métodos, estes também percorrem um trajeto bastante diversificado, nesse processo. Como já demarcado, “método”, neste trabalho, é concebido como uma norma de aplicação mais restrita do pressuposto, da abordagem ou corrente que embasa o ensino de LE.

Em sua etimologia grega, método denota sucessão, ordenação, evidenciando que seu significado diz respeito a uma etapa a ser seguida ou utilizada. Considerando, pois, que a partir de diferentes ciências, seu conceito varia, o que importa, no trabalho ora apresentado, é discutir as questões de LE, concebendo método, enquanto parte das abordagens que permitem esse processo. Nesse ponto, é relevante trazer outros métodos também muito comentados no cenário de ensino de LE, como os observados a seguir.

Destaca-se entre esses, o método *Sugestologia de Lozanov*, que, conforme Leffa (2016), entende os fatores psicológicos de aprendizagens, como elementos essenciais no ensino de LE e defende que precisam ser evidenciados, inclusive, pelo

ambiente físico, no qual o aprendiz está inserido. Logo, o ambiente educacional, a sala de aula, deve ser confortável, com assentos adequados, luz indireta, músicas suaves que, juntos, possam criar um clima de relaxamento aos aprendizes, amenizando quaisquer sinais de ansiedade e angústia. Nesse método, o professor pode atribuir pseudônimos aos alunos, instigando-os a criar uma personalidade diferente, durante as aulas. O foco é significativo no vocabulário e as quatro habilidades são ensinadas concomitantemente, por meio de diferentes e longos diálogos.

Ainda nesse contexto, Leffa (2016) apresenta o Método de *Curran*, que propõe a aprendizagem através de aconselhamento. Ou seja, a LE é apresentada aos aprendizes a partir de técnicas grupais, nas quais os estudantes, em círculo, confrontam-se, e o professor observante apoia, quando solicitado, lembrando alguma frase, palavra ou pronúncia. Como técnicas podem ser usados gravadores de voz, para repetir as frases ditas pelo docente, e ao final recebem o *feedback* do professor.

Um dos métodos, que também têm sido adotados, ao longo do processo de ensino de LE, é o método silencioso de *Gattegno*, que se configura em ensinar através de pequenos bastões coloridos, utilizados pelo docente para criar diversificadas situações de aprendizagem, utilizando-se ainda, de gráficos coloridos para o ensino da pronúncia. Com esse método, segundo pontua Leffa (2016, p. 34), a LE é adquirida “à medida que o aprendiz vai manipulando os bastões e consultando o gráfico. O professor permanece calado, a maior parte do tempo”.

Por fim, o método de *Asher*, pautado na resposta física total, é desenvolvido a partir de comandos, ou seja, o professor, usando a LE emite um comando, como por exemplo, “levante-se”, “sente-se”, e o aluno, entendendo o enunciado, o executa. Com o avanço das aulas, os comandos ficam mais complexos, com frases mais longas, tais como: “Carlos, vá ao quadro e desenhe uma cadeira com giz amarelo, uma mesa com giz branco e um armário com giz vermelho” (LEFFA, 2016, p. 35). A ênfase desse método é que o aprendiz logre êxito no processo de aprendizagem, pois ouvir a LE permite compreendê-la e internalizá-la melhor.

É importante mencionar que a variedade de métodos e técnicas envolvidos nas mais diversas abordagens de ensino de LE propõem estratégias que, por vezes, se adequam e se mostram eficazes. O que tem sido observado, pois, é que muitos estudiosos têm debatido divergentes maneiras de se trabalhar com o ensino de LE,

em especial a Língua Inglesa, o que permite conceber o processo, um tanto quanto complexo.

Mais recentemente, muito tem se falado no “pós-método”, em uma era, conforme destaca Leffa (2016), na qual o “Pós” chegou para ficar, em especial, na esfera científica, acadêmica e profissional, em que terminologias, tais como “pós-graduação”, “pós-modernidade”, “pós-humano”, são corriqueiras. Nesse sentido, partindo das proposições de Kumaravadivelu (1994, 2001), esse método pauta-se na busca de autonomia do professor; na aprendizagem, baseada em projetos e tarefas, e embasa-se por propostas pedagógicas críticas.

Este último método, o pós-método, aproxima-se da realidade deste pesquisador que aqui escreve, considerando seu exercício na docência, ao perceber que a prática de ensino de Língua Inglesa, ao longo de anos, foi configurada a partir do que teóricos da área propunham, ditando o que e como fazer. Quem conhece melhor a realidade da sala de aula, se não o professor? Quem poderá mudar, adaptar e/ou adotar uma abordagem, método ou técnica com mais propriedade? Certamente aquele que vive a realidade, diariamente, no processo de ensino.

Obviamente, que não se propõe desmerecer uma abordagem ou outra, mas demarcar que as postulações de Kumaravadivelu (1994, 2001) trazem uma discussão plausível, porque, acima de tudo, permite ao professor, a possibilidade de exercer sua autonomia, assim como decidir por qual ação pedagógica utilizar, a fim de que sua prática reverbere em bons resultados.

Kumaravadivelu (2001), nessa nova concepção, traz à tona o entendimento de que o papel do professor não se limita à seleção de conteúdo nem à escolha de técnicas, para persuadi-los em sala de aula, mas sim que esse agente poderá, também, permitir aos aprendizes, reflexões sobre suas funções sociais, evidenciando a linguagem em sua estrutura e utilidade. Esse autor passa a destacar as questões sociopolíticas, nas quais o processo de ensino é envolvido, concebendo a prática pedagógica como importante ferramenta na construção da cidadania dos alunos. Observa-se, assim, uma dupla finalidade do ensino, em sala de aula.

Dessa maneira, compreende-se que o pós-método abrange o desenvolvimento do ensino de LE, que se inicia pela figura do professor, na reflexão de sua prática, e como isso pode ser determinante, ao adotar abordagens, métodos e técnicas, sobretudo na preparação do material didático, assunto a ser tratado mais à frente. É um raciocínio que harmoniza com Giroux (1997), quando vislumbra o professor, o

agente intelectual, na sala de aula, que consegue observar as necessidades específicas, as situações e as habilidades dos aprendizes para, estrategicamente, aplicar modos de ensiná-los.

Em síntese, o que o citado método indica é a consciência crítica da prática docente, para ensinar LE, capaz de utilizar uma pedagogia particular e que, segundo Kumaravadivelu (2001), não é tarefa fácil, pois há limitações, por exemplo, curriculares, gestacionais e até mesmo, pelo livro didático. Ressalta-se ainda que as experiências sociais, políticas e econômicas desse agente poderão influenciar no exercício profissional, em sala de aula.

Para finalizar esse tópico, destaca-se que o ensino de línguas ainda perpassa controvérsias metodológicas, e estas podem ser, por vezes, a causa do insucesso do processo ensino/aprendizagem. Essas inúmeras variáveis podem fragilizar o ensino e sobrepujar a metodologia usada. Nesse sentido, conforme Leffa (2016, p. 41), “[...] as abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico, sem meio-termo: tudo estava errado e agora tudo está certo”. Na prática do ensino de LE é necessário contrapor-se a essa concepção, pois é possível que as abordagens, métodos e técnicas possam ser alinhados às ações pedagógicas, oriundas da experiência docente, como se verá no tópico, a seguir.

3.5 O ensino de Língua Inglesa no Brasil: um breve histórico

Em se tratando de línguas estrangeiras, em solo brasileiro, desde o início da colonização do país já era percebida a existência de uma diversidade linguística significativa, haja vista a própria formação social brasileira se constituir de uma considerável pluralidade de povos. Em destaque, o grego e o latim eram considerados línguas clássicas de significativo valor, em especial, para o desenvolvimento do pensamento e da literatura da época. (CORACINI, 2018).

Nesse período do descobrimento do Brasil, em 1500, o processo de ensino de língua estrangeira no país, foi evidenciado a partir dos jesuítas, em seus sistemas “educativos”, que obrigavam os povos indígenas a aprenderem a Língua Portuguesa, a fim de facilitar a comunicação na catequese e no desempenho dos serviços de escravização. Com a saída dos jesuítas do território brasileiro e a proibição do uso de línguas dos povos nativos, em 1759, a Língua Portuguesa passou a se tornar a língua

oficial do Brasil. E, com a chegada da família real ao país, em 1808, iniciou-se uma preocupação com o ensino de línguas modernas, como o inglês, o francês, o alemão e o italiano (CORACINI, 2018).

Com a intenção de melhorar o conhecimento público e de atender às demandas que chegaram junto com a abertura dos portos e dos comércios, foi assinado, em 1809, um decreto que estabelecia a criação das disciplinas de Língua Inglesa e francesa, nos currículos das instituições de ensino da época. A partir de então, o ensino de línguas modernas começou a ser valorizado, no Brasil. Com essa visibilidade, o inglês passou a ter espaço garantido nos currículos oficiais, pois era o idioma mais utilizado nas transações comerciais dos países, nesse período (CORACINI, 2018).

Assim, a partir dessa época, teve início no Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras, com a criação do Colégio Pedro II. Momento este no qual as chamadas línguas modernas passaram a ocupar uma posição “análoga à dos idiomas clássicos [...] entre aquelas, figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios” (PAIVA, 2010, p. 53).

A partir de 1915, já no período republicano, o idioma grego foi retirado e, após a Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foram destinadas 17 horas semanais, para o ensino do francês e inglês, da primeira à quarta série do ensino fundamental (anos iniciais), atuais 2º, 3º, 4º e 5º anos e, de acordo com Paiva (2010), houve ainda, nesse novo formato de governo republicano, a implantação do caráter opcional das línguas inglesa e alemã, nos currículos do ensino da época. No governo Getúlio Vargas, o ensino da língua estrangeira foi mantido na escola pública, devido à Reforma Capanema.

Em meados dos anos de 1930, devido aos avanços científicos e à reforma educacional do ministro Francisco Campos, eclode o método de ensino de LE, objetivando inovar o aprendizado de línguas modernas no Brasil e substituir as práticas utilizadas pelos profissionais da educação. Nesse cenário, o método da gramática e tradução e o método direto passam a nortear a prática dessas línguas, na época, conforme destaca Leffa (1999).

A dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos, acentuou-se durante e após a Segunda Guerra Mundial, trazendo a intensificação da necessidade de aprender a Língua Inglesa, em nosso país. Na década de 1940, os

professores universitários, militares, cientistas e artistas, responsáveis por missões norte-americanas, vieram para o Brasil e, com eles, a produção cultural de seu país. Assim, aprender o inglês se tornou um desejo da população urbana, fazendo com que o ensino dessa língua ganhasse cada vez mais, espaço no currículo nacional, no lugar do ensino do francês (LEFFA, 1999).

Com base no supracitado autor, a reforma de Capanema, ocorrida em 1942, obteve a grande relevância de equiparar todas as modalidades de ensino – secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola – fazendo com que fosse democratizado o ensino, oportunizando a todos os aprendizes desses cursos, embora, por outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista, promovendo o classicismo aristocrático e acadêmico, nos últimos dias do Império. O próprio ministro Capanema, apresentando o projeto ao governo, discutiu a necessidade de que o ensino não ficasse apenas nos aspectos instrumentais.

Essa reforma trouxe uma preocupação sobre as metodologias de ensino. Na época, o francês, o inglês e o latim eram estudados, no ginásio; no colegial, o espanhol substituíra o latim. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 4.024/1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras, no colegial, deixando ao Estado, a opção de incluir ou não, essa disciplina no currículo escolar (BRASIL, 1961).

Essa reformulação pela LDB Nº 4.024/1961 propôs um debate sobre as reformas, no cenário da educação brasileira, a fim de modernizar as propostas curriculares. Entretanto, seu enfoque foi voltado para o ensino superior, bem mais que para a educação básica, ficando inclusive conhecida como reforma universitária, concretizando-se em 1971. Entre as mudanças ocorridas, destacam-se: a redução de duração da educação, em um ano a menos, o ensino profissionalizante, e o ensino de língua estrangeira, que ficou em segundo plano, chegando até a nunca ter sido oferecido para alunos, naquela época, conforme expõe Leffa (1999):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocou uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19).

Analisando a reforma de Capanema, na qual a carga horária de LE era cerca de 23 horas semanais, na reforma da LDB de 1971, a carga horária passa a duas ou três horas semanais, demonstrando pouco prestígio pelo ensino de língua estrangeira. De acordo com Almeida Filho (2003), somente no final do século XX, no ano de 1996, e a partir do Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), em Santa Catarina, é que foi posto em pauta a relevância desse componente curricular reivindicado, o qual preconiza que:

Todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras; Há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além-fronteiras; A sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro; A aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno; O aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade; O ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população; A falta de professores e a falta de capacitação de muitos professores não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem de línguas de qualidade (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 37).

Como observado no excerto, a preparação dos cidadãos, para o formato do mundo globalizado e que exigia indivíduos plurilíngues era observada já naquele momento, assim como enfatizava esse conhecimento de língua estrangeira aos estudantes, debatendo inclusive, que o inglês não poderia ser uma língua somente de pessoas mais favorecidas economicamente e que a escassez de professores capacitados, fragilizava esse cenário.

Em meio a essas e muitas outras reivindicações, a LDB Nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996 passa a ser reformulada e, dois anos depois, em 1998, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) projeta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) evidenciando que

Os fatores históricos estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da Humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância [...] o caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século [...] deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas. (BRASIL, 1998, p. 23).

A ascensão da língua estrangeira evidenciava os novos formatos sociais e fortalecia o papel do inglês, em uma escala global, em vista da relevância econômica da língua, como pontua Leffa (1999). Pela Resolução Nº 58/76 do Ministério da Educação, no ano de 1977, resgatou-se o ensino da língua estrangeira dentro das escolas, de forma parcial, tornando obrigatório o ensino dessa língua, no colegial, mas não no ginásio. Em torno de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394 determinou a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna, no ensino fundamental, sendo que a escolha dessa língua ficaria por conta das escolas, conforme suas possibilidades de ensino.

Sendo assim, para o ensino médio ficou estabelecida a exigência de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, e uma segunda língua estrangeira, como disciplina opcional, seguindo as possibilidades da escola. A partir de então, a procura pelo aprendizado de uma língua estrangeira nas universidades, aumentou consideravelmente. A atualização mais recente, nessa década da LDB, descreve a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira, a partir do sexto ano do ensino fundamental, atribuindo à comunidade escolar a responsabilidade em decidir qual língua estrangeira deveria ser ensinada. (BRASIL, 1996).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, os objetivos da disciplina de língua estrangeira são apresentados com base no princípio da transversalidade, em uma abordagem sociointeracionista (BRASIL, 1998). Já, na edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a língua estrangeira tem o objetivo de aumentar o acesso ao conhecimento do aluno à língua estrangeira, levando-o a se comunicar de maneira adequada, em diferentes situações.

No ano de 2002, foram desenvolvidas novas orientações ao Ensino Médio, com a publicação do PCN Ensino Médio: “[...] Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Este documento traz sugestões de procedimentos pedagógicos de forma adequada às transformações sociais e culturais do mundo atual (BRASIL, 2002).

Sobre essa questão e pensando junto a Leffa (2008), percebe-se que o grande impacto da LDB, nesse contexto, trata-se da obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa no ensino médio e no ensino fundamental, já a partir do 6º ano, assim como das especificidades da formação dos profissionais. No entanto, mesmo sendo visto até de forma bastante positiva, essas orientações legais do ensino dessa LE não garantirá um processo eficaz, pois somente a legislação “não pode garantir um ensino

de qualidade. Sua própria implementação depende de muitos fatores, não só de ordem econômica, mas também, da vontade política de governantes, alunos, pais e professores” (LEFFA, 2008, p. 362). Logo, a LDB é importante, mas ninguém está acima dela, fato este que traz à tona muitas fragilidades, na atuação docente de Língua Inglesa, discutidas mais à frente, no capítulo seguinte.

Um ponto relevante a se demarcar é que a língua estrangeira mais estudada no mundo é o inglês e muitos aspectos justificam esse fator: a língua é falada por mais de um bilhão e meio de pessoas no mundo; é uma língua usada em mais de 70% de estudos científicos, entre outros, e, provavelmente, é a “única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos” (LEFFA, 2008, p. 364).

E por ter se tornado uma língua internacional, pagou um preço por isso, já que, consoante Leffa (2008), perdeu sua identidade, sua nacionalidade, sendo reconhecida como o “inglês brasileiro”. As pessoas, em geral, aprendem línguas distintas, para conhecer o lugar ou sua cultura; como, por exemplo, o finlandês, o javanês. Porém, em se tratando do inglês, pode-se estudar a língua, sem se estar interessado na cultura, com o intuito de apenas usar um aparelho celular ou configurar um computador.

Sob esse aspecto, Leffa (2008) pondera que, muito embora o inglês esteja inserido no dia a dia dos brasileiros, ao se tratar desta língua, enquanto disciplina obrigatória, no currículo escolar, é essencial iniciar o ensino dela, explorando criticamente a cultura dos alunos, pois, conforme pontua este autor, o inglês é uma língua multinacional, caracteriza-se por não ter nacionalidade e se adequa aos interesses das diversas nações que a utilizam, quer seja para usá-la em interações, nas redes sociais, quer em grandes transações comerciais.

No que se refere ao processo de ensino, um ponto essencial é que o domínio de uma LE não pode ser disfarçado. As pessoas fingem emoções, sentimentos, mas não se consegue fingir saber uma língua. Nesse sentido, os profissionais da área precisam de dedicação, estudo, conhecimento autêntico que não é adquirido de um dia para outro. “[...] A língua nos potencializa se a conhecemos, mas nos trai, se tentamos disfarçar um conhecimento dela que não temos” (LEFFA, 2011, p.17).

Sendo assim, tanto o fracasso quanto o sucesso são perceptíveis. No caso dos soldados, na Segunda Guerra Mundial, que aprenderam as línguas estrangeiras que lhes foram exigidas, notou-se um notório processo eficaz de ensino de língua. Por

outro lado, o estudante que frequenta a escola, por anos, dela sai, sem conhecer nada mais que o verbo TO BE, estampando o fracasso do processo.

3.6 O professor de Língua Inglesa e o ensino: um percurso até a atualidade

Como sujeito na história, o professor, mestre, mentor, por vezes “tio”, entre tantas outras nomenclaturas, mas, em especial, o educador, pode ser compreendido como um ser humano que constrói, por meio de “pedra sobre pedra”, o projeto histórico de desenvolvimento de um povo. Um ator que, em ação conjunta com outros, está conscientemente engajado em construir a história. “Não vou colocar aqui o educador como ‘Hércules’, herói, construtor de todo projeto histórico. Estou consciente, como todos nós aqui presentes estamos, de que não é a educação, por si só, que cria um modelo social” (LUCKESI, 2014, p.27). Entretanto, sua atuação, ainda que sem rótulos de heroísmo, ecoa num modelo social existente ou até utopista; e nessa luta diária, no sistema social, esse ator, “ao mesmo tempo humilde e grandioso, tem papel fundamental no desenvolvimento do povo, do qual faz parte integralmente” (*Ibidem*).

Parafraseando Luckesi (2014), inicia-se este tópico, destacando a figura do professor, numa tradução racional do seu exercício, em sociedade. Não é herói! Não salvará o mundo sozinho! Mas não seria inverdade dizer que alguns, arduamente, já o tentaram. Ponderadamente, é preciso expressar que não estará definitivamente pronto, no que se refere à sua formação, mas em constante atualização de sua prática. Ponto este crucial neste trabalho, no qual não se buscou entrevistar professores, para inferir abordagens, métodos ou técnicas certas e/ou equivocadas, mas para repensar, junto aos pares, possibilidades que contribuam socialmente.

Parafraseando Luckesi (2014, p. 15), tem-se que o educador, em sua atuação, pressupõe um homem, diante de um outro homem, que não se pode “estar e ser estranho” e acaba por fundar uma relação, intrinsecamente interpessoal e que se desenvolve pelas apropriações desse ator. Quais teorias escolher diante de 40 ou 50 alunos, enfileirados, olhando fixamente para você, com espaços ainda a serem preenchidos na construção pessoal, profissional e cidadã? Este autor arrisca dizer que essa é uma questão complexa, pois, muito embora não haja um docente com formação já completa, sob todos os aspectos, ele precisará assumir uma concepção,

isto porque, segundo postula Tardif (2014), a prática docente não é uma categoria neutra; ela é repleta de questões sociais e de tensões teóricas.

Nessa lógica, o professor de Língua Inglesa, mediador do ensino de uma língua abundantemente valorizada e universal, precisa, antes de qualquer formação e preparação, encontrar um equilíbrio, acerca das concepções pedagógicas que adotará no exercício de sua atividade. Desse modo, um ponto que se discute, ao longo deste tópico, é: até que ponto as correntes pedagógicas se entrelaçam com a atuação docente, o livro e materiais didáticos? E como o professor de Língua Inglesa vem desenvolvendo sua prática, desde sua formação à inserção no espaço escolar?

Para seguir nessa discussão, é relevante destacar, com base em Saviani (2013), que as ideias pedagógicas ou correntes pedagógicas vêm sendo descritas como importantes concepções que conduzem o trabalho docente, contribuindo na orientação do exercício do professor, em face do processo de ensino-aprendizagem. Estas, conforme este autor, potencializam as possibilidades, no que se refere à promoção do ensino com qualidade, no contexto educacional.

Para Saviani (2013, p. 6), as correntes pedagógicas têm impactado, por vezes diretamente, por outras indiretamente, no modo como tem sido conduzida a educação no Brasil, uma vez que não estiveram imunes às novas tendências introduzidas, ao longo dos séculos. Por correntes pedagógicas, o mencionado autor evidencia que são “ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”. Logo, o que se pressupõe é que essas ideias pedagógicas estão intrinsecamente ligadas à figura do professor.

Isto é, a escolha docente, por uma ou outra forma de ensinar, determina a destinação social de sua clientela, os alunos. Esta assertiva é proposta por Libâneo (2014), que reafirma a função da escola e do ator docente, em mediar a condição concreta da vida. Para tanto, a relação da prática, com a escolha que norteia esta prática, precisa estar pautada no fortalecimento de ideias que conduzam à mudança, no seio da prática social.

Essas correntes nem sempre se mostram puras ou mutuamente exclusivas, dotadas de total razão, captando uma prática concreta. Entretanto, podem funcionar como “instrumento de análise para o professor avaliar sua prática na sala de aula” (LIBÂNEO, 2014, p. 21). Para este autor, pode-se categorizá-las em dois grupos: pedagogia liberal e pedagogia progressista. Entre as liberais, estão a tradicional

renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. No grupo das progressistas estão a libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Um ponto interessante no termo “liberal” é que não se aplica como democrático, aberto e flexível. Muito pelo contrário, mantém alguns ideais bem limitados e não considera a realidade das desigualdades sociais. Nesta, a função da escola é preparar os estudantes, para desempenhos sociais, numa camuflagem de desenvolvimento individual — que nem sempre ou nunca é do indivíduo, mas de pequenos grupos detentores do poderio. (LIBÂNEO, 2014)

Segundo o supracitado autor, a pedagogia liberal se iniciou com a tendência tradicional, que se caracterizava pela relação professor-aluno, sem considerar o cotidiano, evidenciando como agente principal o docente. Nesta corrente, os programas de ensino se encontram estruturados, de acordo com uma sequência lógica e inflexível. Nela há memorização e reprodução exata de conteúdo; os livros didáticos são bastante valorizados, pois servem de instrumentos úteis, uma vez que é de lá que o conhecimento deve ser absorvido e reproduzido, e não há muita preocupação com contextualização ou formas individuais de aprendizagem dos diferentes alunos.

Esse ensino tradicional, deslocado do real, autoritário, e que desconhece as riquezas física, estética, moral, singular e social do educando, remonta ao Brasil Colonial, em três etapas distintas: a primeira no chamado “período heroico”, quando os jesuítas chegam ao país, munidos de concepções religiosas no desenvolvimento de suas atividades educacionais, passa pela morte do padre Manuel de Nóbrega, em 1570, e vai até a promulgação do *Ratio Studiorum*⁶, em 1599; a segunda etapa é a educação centrada nesse modelo europeu, e a terceira é a fase pombalina (SAVIANI, 2013).

Um período pautado em processos educacionais opressores e ideologicamente perversos, no qual houve o silenciamento de estudantes, em geral, nativos; além de tratamentos elitistas com distinção de ensino, entre aqueles que eram pertencentes a grupos privilegiados economicamente e grupos menores, com fragilidades econômicas. Cinco séculos atrás, com uma realidade bem próxima da atual e com

⁶ Modelo criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

sérios riscos de um novo encontro com essa concepção retrógada e pouco crítica, a considerar o governo do país, desde o ano 2019.

Muito embora a leitura do conteúdo abrangido aqui neste tópico desvele certo descontentamento, com a possibilidade de regressão da educação no país, em decorrência de um governo pouco interessado nessa questão, é preciso demarcar que alguns resquícios da pedagogia tradicional foi se mantendo nos espaços escolares, com toques mais amenos, ainda que possível, de percebê-los.

A título de exemplo, alguns livros didáticos oferecem exercícios, nos quais ou o conteúdo é fragmentado, sendo memorizado pelo aluno ou com limitada possibilidade de trabalhar questões da diversidade social. Muitos conteúdos são expostos, sem caráter subjetivo e algumas respostas são condicionadas a serem aquelas esperadas pelo professor. Corroborando dessa colocação, Libâneo (2014, p. 25) acrescenta que a pedagogia liberal tradicional é viva e atuante na sociedade contemporânea, e pode ser observada nas instituições de educação religiosas, por exemplo, ou “leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica”.

Em alguns formatos, mesmo no sistema público de ensino, norteado por concepções mais flexíveis, é ainda possível encontrar práticas que tornam viva a pedagogia tradicional, quer seja pela prova de questões, a serem respondidas, tal como foram trabalhadas em sala ou pelas carteiras enfileiradas, cuja atenção se volta exclusivamente para o professor, que não permite maiores participações dos estudantes, em sala de aula.

Outra corrente destacada por Libâneo (2014) é a renovada progressivista ou também conhecida como pragmatista. Esta tem ênfase também, nas aptidões individuais, para a adaptação ao meio, e veio propor que os alunos pudessem ser sujeitos do conhecimento, uma espécie de autoeducação. Tem como defensores grandes nomes como Anísio Teixeira e Decroly, Dewey, Montessori, entre outros (LIBÂNEO, 2014).

O conteúdo nessa tendência é estabelecido, em função de experiências que os sujeitos vivenciam. Disponibiliza-se ao aluno informações instrucionais que possam fazê-las, por si só, a encontrarem soluções. A ajuda do professor é bastante discreta. A aprendizagem nesse contexto, depende da estimulação e das disposições internas e externas do aluno. Nessa pedagogia existe a experimentação, a manipulação e a descoberta. Nos livros didáticos dessa pedagogia, os interesses dos alunos

consideram o meio em que vivem e os temas que lhes são comuns, assim como o desenvolvimento de projetos. E, no tocante à manifestação dessa corrente na prática escolar, verifica-se que:

Vêm sendo difundidos, em larga escala, nos cursos de licenciatura, e muitos professores sofrem sua influência. Entretanto, sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática basicamente tradicional. Alguns métodos são adotados em escolas particulares, como o Método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Dewey (LIBÂNEO, 2014, p. 27).

A vida do estudante, sua evolução, seus interesses, liberdade e iniciativas são considerados nessa corrente, assim como atividades nas quais possam pensar sobre as coisas, sem supri-las das condições indispensáveis para despertar e guiar o pensamento e, consoante (DEWEY, 1978, p. 52), “o professor é o mediador entre os alunos, a situação-problema e a busca para a solução desses problemas”.

Nessa pedagogia, o livro didático apresenta temas geradores e situações de problematização e uma reflexão sobre situações verídicas da sociedade atual e da vida do aluno, principalmente. Nesse contexto, não há mais espaços para cartilhas e manuais de repetição e memorização. A vida real é um problema urgente, presente e constante sobre o qual se precisa refletir para solucioná-lo. Isso se coaduna com o que Brandão (1981, p. 22) postula, a respeito dos velhos manuais e cartilhas: “uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém”.

Nesse cenário, insere-se, ainda, a corrente liberal renovada não-diretiva, inspirada em Carl Rogers, de acordo com Libâneo (2014), e que se preocupa mais com os possíveis problemas psicológicos do que com os pedagógicos. Segundo o autor, é um modelo centrado na figura do aprendiz, no qual o aluno se torna agente do seu próprio processo de aprendizagem, por meio do seu conhecimento prévio, atividades e seus interesses e em que a reorganização dos seus esquemas mentais poderá auxiliá-lo. O ensino deve promover a construção do conhecimento por parte do estudante e, em consequência, sua atividade cognitiva.

A pedagogia não-diretiva propõe uma educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. ‘Ausentar-se’ é a melhor forma de

respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem (LIBÂNEO, 2014, p. 28-29).

Nessa direção e com base na tendência exposta, observam-se, atualmente, muitos profissionais que defendem o uso afetivo para educar ou se dedicam a aconselhamentos e estratégias mais amigáveis nos espaços escolares para alcançarem a integralidade dos alunos.

A última tendência dentro da corrente liberal é a tecnicista que, segundo Saviani (2013), subordina a educação à sociedade, pois centra-se na preparação de mão de obra. Os alunos são concebidos como recursos humanos. É uma concepção que norteia o comportamento dos alunos, uma vez que as ascensões industriais e avanços tecnológicos estabelecem as metas econômicas sociais e políticas.

Na pedagogia tecnicista, o fundamental não é o conteúdo da realidade, mas sim as técnicas, isto é, as formas de descoberta e aplicação daquilo que se adquire no espaço instrucional. O que se espera aqui não são cidadãos formados e devidamente educados, mas indivíduos que mantenham a maximização da produção e a garantia do bom funcionamento da sociedade; e, como bem pontua Libâneo (2014), a educação é vista sob o viés de um recurso tecnológico por excelência.

O conteúdo disponibilizado na pedagogia tecnicista são informações específicas de áreas nas quais poderão ser inseridos, leis e princípios científicos. Elimina-se qualquer sinal de subjetividade. Conforme Saviani (2013), o material instrucional é composto pelo livro didático, manuais, e recursos audiovisuais. Os papéis são definidos, conforme expõe Libâneo (2014, p. 31):

O professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são expectadores diante da verdade objetiva.

Trata-se de uma corrente que se entrelaça com a abordagem comportamentalista de Skinner e que foi mencionada em alguns métodos da abordagem estrutural de ensino de LE, como exposto no tópico anterior, na qual o estímulo e resposta são considerados. Assim sendo, o ser humano reage a uma ação externa. Nesse caso, modelam-se comportamentos e reforçam-se atitudes, para que se obtenham resultados baseados na observação. A escola deve prever formas de

condicionamento, para obter comportamentos desejados. Nesse sentido, SKINNER, 1974, p. 45) ressalta: “para que o condicionamento se efetue é necessário que o organismo seja estimulado pelas consequências de seu comportamento”.

Todas as teorias que norteiam a pedagogia tecnicista compreendem que as teorias de aprendizagens constituem uma “questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou” (LIBÂNEO, 2014, p. 32). Significa dizer que o ensino é um processo de condicionamento; assim, pelo reforço das respostas que se pretende obter, será possível alcançar os objetivos estabelecidos.

Passando agora para o grupo das correntes pedagógicas progressistas, destaca-se, com base nos pressupostos de Saviani (2013), a inserção dessas pedagogias, numa conjuntura nacional que se abria para a democracia, em 1980 quando, na época, muitos movimentos políticos e sociais ainda remodelavam o país. A abertura democrática, a partir de 1979, trazia, junto, muitas possibilidades no campo da educação: a criação da Associação Nacional de Educação (ANDE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED), entre muitos outros órgãos e associações no âmbito escolar e acadêmico que eclodiram com a sociedade, voltando à sua natureza democrática, a qual nunca deveria ter sido modificada.

Fato este que contribui para que as correntes pedagógicas, no Brasil surjam em uma perspectiva contra-hegemônica que, para Saviani (2013), muito embora surgisse, criticando esse caráter mais hegemônico, mantinham seu sentido ambíguo, porque “revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (*Ibid*, p. 414). Havia, portanto, pedagogias pautadas, no saber do povo e na autonomia de suas organizações e outra centrada na educação escolar, preconizando acerca de que as camadas populares tivessem acesso a um saber sistematizado.

Nessa direção, Libâneo (2014) apresenta a pedagogia libertadora, inspirada em Paulo Freire, mostrando-se esta como a pedagogia que era do povo, para o povo e com o povo. Em suma, com temas geradores, tendo como origem problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade. Por meio dela, professores e alunos procuram encontrar soluções para situações-problemas comuns à sociedade e, ainda, conjuntamente, tentam solucioná-las. Essa pedagogia também é influenciada por

todas as outras, pois o “conteúdo da aprendizagem identifica-se com o processo de aprender” (FREIRE, 2018, p. 41).

É por essa razão que Freire (2019, p. 33) questiona: “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...]”. No ímpeto de responder à indagação, o autor reflete que a educação vai muito além de decorar fórmulas e esquemas estruturados; é uma ferramenta para vencer na vida, por meio do estudo, para que se tenha um mundo melhor para si e para a coletividade. Essa corrente é caracterizada pela atuação “não-formal”.

No tocante à pedagogia libertária, de acordo com Saviani (2013, p. 32), esta propõe que a escola exerça função de transformação nos alunos, em um sentido libertário e autogestionário. “É na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria instituição, graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder”.

Para finalizar o grupo das pedagogias progressistas, destaca-se a crítico-social dos conteúdos, inspirada em Snyders, que, segundo Saviani (2013), sustentava a primazia dos conteúdos. Sendo assim, cabia à escola difundir conteúdos vivos, concretos e indissociáveis da realidade social. Implica ainda, no fato de o professor propiciar essa aproximação de conhecimentos universais relacionadas às experiências de seus alunos. No tocante às manifestações, na esfera escolar, educa-se pela transformação social, em vista das proximidades com a realidade.

Analisando a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, percebe-se que ela é fundamentada na premissa de que todos os indivíduos, envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, são seres humanos sociais e históricos. A escola deve cumprir sua função social e deve oferecer elementos que possibilitem aos estudantes, uma análise crítica da realidade atual destes. Nesse contexto, há uma democratização da escola, como fator importante para a formação de alunos, oriundos de camadas economicamente menos favorecidas, para formar uma personalidade social e fomentar uma organização social, sendo essa ideia corroborada por Libâneo (2014) que enfatiza a escola, em sua função social, qual seja, em possibilitar ao aluno, apreender os conteúdos relevantes para a sociedade da qual ele faz parte.

No entanto, cabe ressaltar que não basta que os conteúdos sejam apenas transmitidos, posto que, ainda que bem ensinados, torna-se imprescindível que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social (LIBÂNEO, 2014). É a escola que poderá ajudar o estudante, para que faça a diferença no seu meio

social e na sua vida, particularmente. Isso significa dar a esse escolar, instrumentos para que ele possa fazer transformações, em sua vida e em sua comunidade.

O livro didático, por exemplo, organizado a partir dessa corrente, deve servir como estímulo “a professores e alunos no sentido de aguçar-lhes a capacidade criadora, levando-os à descoberta e uso de novos recursos, através de sugestões múltiplas e ricas.” (SAVIANI, 2013, p. 103). Portanto, materiais didáticos, nessa concepção, devem propiciar o engajamento dos estudantes, na análise e na crítica da realidade concreta. Nesta perspectiva, o conjunto de enunciados fechados e conclusivos não são prioridades, nesse caso, o que faz com que questões elaboradas, para promover a subjetividade e respostas, embasadas no pensamento e reflexão do aluno, são bem-vindas.

Em meio às descrições das correntes pedagógicas, até aqui, observa-se que o professor de LE, no caso em tela aqui discutido, o professor de Língua Inglesa; um profissional que, além de estar em constante transformação, é exposto a muitas concepções que influenciam seu modo de atuar, em sala de aula e mesmo fora dela. E, como visto, as mudanças no cenário social interferem diretamente, nas formas de ensino. De fato, a educação é um elemento que acompanha as transformações sociais.

Nessa direção, Monteiro (2011) descreve duas fases que marcaram a profissão do professor de Língua Inglesa: a primeira, no final dos anos de 1970, que durou até o início da década seguinte, enquanto que, a segunda fase, nos anos finais de 1980 estendeu-se até o final de 1990. Nessa primeira etapa, a Licenciatura de Letras – Língua Inglesa, se categorizava em disciplinas de conteúdo e aquelas de formação pedagógica, organizada em três anos de formação para a primeira e um para a segunda. Um modelo bastante criticado pela estruturação, com ênfase inexpressiva, para a formação pedagógica.

Nos anos de 1980 a 1990, na segunda fase, inicia-se um período de transição, para o modelo comunicativo, como pontua Monteiro (2011); todavia, até hoje, as críticas sobre a formação do professor de Língua Inglesa são debatidas. De acordo com Castro (2008, p. 309), a estrutura do curso de Letras deixa lacunas preocupantes e “ao vivenciarem um modelo unívoco de formação docente, então, os alunos de curso de Letras não aprendem a dar conta das múltiplas e complexas situações de ensino-aprendizagem que fazem parte da realidade das salas de aulas”.

Essa questão vem sendo discutida, há décadas e, mesmo com diversas teorias e abordagens de língua/linguagem direcionadas ao ensino de LE, ainda assim, muitos entraves permeiam a etapa da formação do professor de Língua Inglesa. Sob a ótica de Paiva (2010), as vulnerabilidades podem ser apontadas, desde a estruturação da licenciatura, passando do projeto político pedagógico, assim como questões de gestões.

Concordando com essas colocações, Leffa (2008) reitera que um professor de língua estrangeira, para exercício de suas atividades, necessita de conhecimentos diversos, incluindo o domínio da língua que ensina, a compreensão de saberes pedagógicos e habilidades desenvolvidas, a partir de concepções, as quais adotou, em sua formação acadêmica e profissional. Em suma, é língua e metodologia.

Outro ponto colocado por Leffa (2008, p. 354) diz respeito aos elementos externos ao âmbito escolar/institucional que condicionam a prática do professor de LE, pois, conforme destaca, “a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora”. Ora, o professor assume suas funções, antes mesmo de adentrar a sala de aula, “começa a ser professor” quando planeja sua aula, quando convive com a comunidade escolar e reivindica seus direitos; quando, insatisfeito, faz greve em prol de melhores condições ou exigindo respeito pelo que já tem conquistado. São relações que desgastam, por assim dizer, e que influenciam, muitas vezes, a prática docente.

Outra questão diz respeito à formação do professor de Língua Inglesa, na atualidade, tem sido de forma equivocada tratada, como se fosse um treinamento. Leffa (2008) dispõe que treinamento é o ensino de técnicas e estratégias de ensino, sem preocupações, no sentido da fundamentação teórica. Nesse sentido, o profissional treinado executa uma tarefa, para produzir resultados imediatos e, no que se refere à formação, trata-se de uma busca pela reflexão da própria prática, delineada, de forma que os conhecimentos adquiridos reverberem na sala de aula, sendo esta uma preparação mais complexa.

Mazza (2011) enfatiza que ainda é muito comum, nos cursos de Letras, em especial, Língua Inglesa uma formação linear, que desmembra o conhecimento em partes: a prática e a teoria, reproduzindo a formação inicial dos futuros professores num aprendizado técnico que será visto, pelos formandos, como um exemplo a ser seguido, quando passarem a atuar, em sala de aula.

Alguns modelos desgastados, nos cursos de licenciaturas em Letras-Língua Inglesa, parecem imperceptíveis nos ambientes institucionais, como se não fosse uma realidade, clamando por mudanças. Segundo Mazza (2011), as fragilidades na formação desses profissionais são urgentes e acabam por legitimar a crença de que não é possível aprender inglês na escola, a considerar a falta de domínio dos professores, em relação à língua estrangeira.

É preciso destacar, com base em Mazza (2011), que a formação de professores de língua estrangeira, no Brasil, não recebe a atenção necessária, fato este confirmado pela própria Comissão de Especialistas de Ensino de Letras, junto à Secretaria de Educação Superior (SESu) que, como parte do Ministério da Educação, é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar, o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Segundos esses órgãos, muitos graduandos, vindo de situações econômicas vulneráveis, não conseguem investir em cursos extras, para melhor qualificação, sendo, portanto, formados apenas com o disponibilizado, pela universidade.

Nesse ponto, em harmonia com o que comenta Paiva (2010), reflete-se sobre a importância do professor de Língua Inglesa, no fato deste possuir capacidades linguísticas satisfatórias, ao exercício de sua atividade. Atualmente, segundo Siqueira (2011), o imaginário do senso comum trata a figura desse profissional até com certo desdém. O autor descreve algumas frases, em geral disparadas, para referirem-se ao professor de Língua Inglesa, que desvelam descrédito: “não sabe inglês quanto mais português”, “inglês é coisa para uma elite”, “só se aprende inglês em cursos livres”. Essas e muitas outras expressões retratam um pensamento, uma frustração que, em geral, reverberam, no processo de ensino e de aprendizagem.

Tal frustração, conforme Siqueira (2011), influencia o modo de pensar dos professores de Língua Inglesa e a forma como estes veem a si mesmos. Destaca-se, com isso, a relevância da formação continuada e de reformulações, no campo das políticas que norteiam o ensino de língua estrangeira no país, para evitar que os professores de Língua Inglesa possam ser obrigados a atuarem fora de sua área de competência e sem os recursos necessários.

4 O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O primeiro contato com um emaranhado de códigos gráficos, as primeiras histórias contadas, a imaginação aguçada e os primeiros significados, que são expressos pelos livros, marcam a vida e as experiências humanas. Esse contato se estende, muitas vezes, ao longo da vida, a considerar que o contexto educacional é desenvolvido a partir de leituras, nos mais diversos livros, sejam elas na educação infantil, sejam na educação básica ou ensino superior.

Inspiração, dúvidas, conhecimento, entre outros, são aspectos que acompanham os livros, assim como as ideologias. Uma vez aqui citada, é relevante demarcar que a palavra ideologia é dotada de polissemia. Sendo assim, buscando-se entender sua definição, tem-se, com base no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2015), que a ideologia é um conjunto de ideias, crenças, tradições, princípios e mitos, sustentados por um indivíduo ou grupo social. É um conjunto, um sistema, um tratado de ideias, concepções ou opiniões sobre algum ponto sujeito a discussão.

Esse complexo de normas, regras e valores que indicam e orientam os membros da sociedade, influenciando, fortemente, em seus pensamentos, atitudes e sentimentos é também descrito como uma construção da realidade, das relações sociais e das identidades, que são construídas nas práticas discursivas, contribuindo para a reprodução e transformação das relações de dominação. De acordo com Chauí (2001, p. 11), a ideologia é “um conjunto lógico, sistemático e coerente, de representações (ideias e valores) e normas ou regras de conduta que indicam aos membros da sociedade, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer”.

No contexto da educação, destaca-se o livro, como fundamental disseminador de ideologias, pois tem, por séculos, expressado concepções que são acatadas e seguidas, bem mais do que refutadas e questionadas. Nesse cenário, percebe-se que as ideologias se tornam um saber necessário à prática educativa. E, a depender de quais sejam as ideologias propostas, estas podem ser concebidas como um conhecimento que possibilita o desvencilhamento das armadilhas, de ideias já estabelecidas como absolutas. Observa-se que é uma força invisível que esconde verdades e realidades (ANJOS, 2019).

Nesse contexto, pensa-se junto ao autor quando se observa que a carga ideológica contida nos livros didáticos se relaciona às instituições, nas quais este é utilizado. A exemplo disto, na igreja usa-se o livro principal, a bíblia, para orientar aqueles que buscam um objetivo em comum. Em consultas jurídicas, a ideologia propõe normas que se relacionam aos sujeitos pertencentes àquele grupo. E com os livros didáticos, como ocorre? Quais ideologias os permeiam?

Não seria óbvio dizer que o livro didático dispõe de conhecimentos necessários para os estudantes, em sua formação escolar e cidadã? Deveria ser óbvio. Deveria. Mas como explicar a um aluno ou aluna preto/preta que se deve agradecer ao homem branco europeu, pela construção da civilização brasileira, só porque o livro os destaca como heróis, mesmo sabendo que o conhecimento acerca do nefasto processo de escravidão influencia negativamente, suas vidas em sociedade?

É sob este aspecto que a ideologia contida nos livros didáticos se faz relevante à educação. Em geral, muitos desses livros seguem um padrão distante da realidade de muitos estudantes. Apresentam conteúdos construídos como “uma ilha da fantasia, uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz” (LEFFA, 2003, p. 52). No contexto do ensino de Língua Inglesa, livros com atividades em situações conversacionais específicas de shopping, local em que o aluno periférico, por exemplo, nunca esteve, ou diálogos de viagem para Orlando, com lexias necessárias, para usar na Disney. Tais atividades pouco ou nada incentivam, o aluno participante de uma família que não dispõe, sequer, de três refeições por dia.

Buscando compreender a relação entre ideologia e o livro didático, faz-se necessário entender que a primeira está associada às relações de poder, e o livro didático tornou-se o meio utilizado, para manter tais relações. Anjos (2019) diz que aquele autor que escreve o livro, o concebe como um ‘código de conduta’, disseminando o que deve ou não ser feito, como ou não fazer e, desse modo, orienta o pensamento dos aprendizes.

Seguindo a linha de pensamento de Anjos (2019, p. 31), a pedagogia empregada nos livros didáticos “privilegia o falante nativo, impondo normas, em nível global”. Há nos livros uma carga cultural, crenças, comportamentos, regras de etiqueta e atitudes marcantes. Eles mostram um mundo eurocêntrico e uma visão estereotipada da realidade. O que contribui para a percepção errônea de que todo nativo falante do inglês é rico e educado, por exemplo.

No contexto em que se apresenta esta pesquisa, a ideologia, em muito, influencia, também, a prática do professor, enquanto mediador do conhecimento ali exposto, o que ratifica a importância de discutir a linguagem e estrutura que os livros apresentam. Todavia, antes de alcançar essa análise mais detalhada, no capítulo seguinte, faz-se relevante abordar, brevemente, a história do livro didático, na educação brasileira.

A história do acesso ao material didático – em particular do livro didático – é importante para que se saiba como se chegou às práticas atuais. Coube aos jesuítas, a edição e importação das primeiras obras linguísticas, para o solo brasileiro. O trabalho educacional consistia no ensino de Língua Portuguesa e na produção de gramáticas e dicionários (MAZZI; AMARAL-SCHIO, 2021).

Desde o Brasil Colônia, a Academia Real de Artilharia utilizava livros importados, e o trabalho editorial brasileiro só começou em 1808, com a fundação da Imprensa Régia, por D. João VI. Nesse contexto, a primeira obra a ser impressa foi “Marília de Dirceu”, de Tomás Antônio Gonzaga. Nessa época, cabia ao imperador, censurar as obras que seriam publicadas. A impressão fora das oficinas reais era proibida. Por isso, só era divulgado o que não ofendia o Estado, a religião e os costumes (MAZZI; AMARAL-SCHIO, 2021).

A revogação do decreto de proibição de imprimir livros só ocorreu em 1821. Quase um século depois, em 1929, o Brasil republicano começou a produzir os seus próprios livros didáticos. Os relatos pontuais seguintes foram adaptados da página da FNDE (Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação). As políticas públicas, voltadas à produção e distribuição de obras didáticas, têm início a partir do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que criou o Instituto Nacional do Livro.

Considerando esse histórico de renovações e denominações, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é a mais antiga das políticas públicas de distribuição de obras didáticas, aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, à exceção dos alunos da educação infantil (até 5 anos de idade, nos termos do Art. 4º, II, da Lei 9.394/1996). A primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil estabeleceu-se com o Decreto-Lei nº 1.006/1938, que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Após sete anos, essa política pública revigorou-se, a partir da publicação do Decreto-Lei nº 8.460/1945, no que diz respeito às

condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor, a escolha do livro a ser utilizado, pelos alunos.

Em 1966, em plena vigência do Regime Militar, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID – United States Agency for International Development (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) viabilizou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Esse acordo assegurou ao MEC, recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros, no período de três anos.

Ao garantir o financiamento do governo, a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade. Então, o Ministério da Educação, implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, usando recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio da Portaria nº 35, de 11/3/1970. No ano seguinte, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), com atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros que outrora estavam sob a direção da COLTED.

Em razão da rescisão do convênio entre o MEC e a USAID, passou-se a exigir a contrapartida de contribuição financeira das unidades federadas, para o Fundo do Livro Didático. A partir do Decreto nº 77.107/1976, as atividades relativas à edição e distribuição de livros, que até então estavam sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, passaram à competência da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que se tornou responsável pela execução do programa do livro didático.

Os recursos provinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas, estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Por causa da insuficiência de recursos, a maioria das escolas municipais foi excluída do programa. O Decreto nº 88.295, de 10 de maio de 1983, aprovou o estatuto da Fundação de Assistência ao Estudante, que substituiu a FENAME e incorporou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

O grupo de trabalho, encarregado do exame dos livros didáticos, propôs a participação dos professores, na escolha dos livros e na ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. Passados dois anos, o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, determinou que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

substituiu o Programa do Livro Didático, para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e promoveu as seguintes mudanças: indicação do livro didático, pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas, para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos dos 2º e 3º anos das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), garantindo o critério de escolha do livro, pelos professores.

Em 1992, as limitações orçamentárias afetaram a distribuição de livros. Em decorrência disso, houve um recuo na qualidade do atendimento, que ficou restrito até o 5º ano do ensino fundamental. A Resolução do conselho Deliberativo (CD) FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático. Os critérios para avaliação dos livros didáticos foram determinados entre 1993 e 1994, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO. Assim, a partir de 1995, houve a volta gradativa da universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental.

Primeiramente, os componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa foram contemplados; em 1996, Ciências e, em 1997, Geografia e História. A partir da edição da Lei nº 9.394/1996, nos termos do caput do Art. 4º e do inciso VII, o dever do Estado, para com a educação escolar pública passou a ser efetivado, mediante a garantia de atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar. Iniciou-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos, para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª à 4ª série, cujo objetivo consiste em excluir os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo.

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi extinta em 1997. Dessa forma, a responsabilidade pela política de execução do PNLD passou a ser integralmente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, o programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir continuamente livros didáticos de alfabetização, de Língua Portuguesa, matemática,

ciências, estudos sociais, história e geografia, para todos os alunos de 1ª a 9º ano; em 2001, foram contemplados com a distribuição de dicionários da Língua Portuguesa e os livros didáticos passaram a ser entregues antecipadamente.

Em 2002, na etapa dos anos iniciais houve reposição e complementação (plena para 1ª série, consumível) e distribuição integral para anos finais. O PNLD deu continuidade à distribuição de dicionários, para os ingressantes no 2º ano, atendeu aos estudantes do 5º e 6º anos, com o intuito de atingir, em 2004, a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuíssem um dicionário de Língua Portuguesa para uso durante toda sua vida escolar. O PNLD 2003 realizou para os anos iniciais a 2ª reposição e a complementação (plena para a 1ª série, consumível); para os anos finais, a 1ª reposição e complementação.

A partir da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Com execução em 2003, o PNLD 2004 atendeu aos alunos do ensino fundamental; realizou a distribuição integral de livros didáticos nos Anos Iniciais. Quanto aos livros didáticos dos Anos Finais, houve a 2ª Reposição e complementação. Em seguida, para o PNLD 2005, foi feita aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos do 2º ao 6º ano e, também, a reposição e complementação. O fornecimento do livro didático para o ensino médio foi instituído de maneira progressiva. Primeiramente, em 2004, adquiriram-se livros de matemática e Língua Portuguesa, para os alunos do 2º ano das regiões Norte e Nordeste.

O PNLD 2007 promoveu a distribuição integral do livro didático, nos anos iniciais; e, nos anos finais, implementou a 2ª reposição e complementação do material. No Ensino Médio, o PNLEM realizou a distribuição parcial (integral para biologia mais reposição e complementação de matemática e português). O FNDE adquiriu 110,2 milhões de livros, para reposição e complementação dos livros anteriormente distribuídos aos anos iniciais (sendo plena para 1ª série, consumível) e distribuição integral para anos finais.

Foram atendidos, no ano letivo de 2008, 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Ainda foram adquiridos 18,2 milhões de livros, para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio. Seguindo a meta progressiva de universalização do material, para esse segmento, o atendimento é ampliado com a aquisição de livros de história e de química. Houve ainda, distribuição de dicionários trilingües (português, inglês e libras) para alunos com deficiência auditiva, nas escolas

de ensino fundamental e médio. Os alunos surdos de 2º a 6º ano receberam, também, cartilha e livro de Língua Portuguesa em libras e em CD-ROM.

Ainda em 2008, com vistas à utilização em 2009, houve aquisição e distribuição, em caráter de complementação e reposição dos livros didáticos, anteriormente distribuídos aos estudantes, de todo o ensino fundamental (sendo plena para a 1ª série, consumível). No ensino médio, houve atendimento integral, sendo incluídos os livros de física e geografia. A aquisição dos livros distribuídos no ano anterior, para esse segmento (química e história) serviu para sua complementação e reposição.

O PNLD 2009 ficou assim determinado: nos Anos Iniciais – 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série, consumível); nos Anos Finais – 1ª reposição e complementação. O PNLEM determinou a distribuição integral de livros de matemática, português, biologia, física e geografia, incluindo reposição e complementação de livros de química e história. Segundo o MEC, em 2009, houve aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos, para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização, a partir de 2010.

O PNLD 2010 realizou a distribuição integral de obras, para os anos iniciais. Em relação aos anos finais, houve a 2ª reposição e complementação. No Ensino Médio, houve a 1ª reposição e complementação. Em 2010, com vistas ao ano letivo de 2011, foram investidos R\$ 893.000.000,00 (oitocentos e noventa e três milhões de reais) na aquisição e distribuição de 120 mil livros, para todo o ensino fundamental. Houve reposição e complementação, para anos iniciais, sendo plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 2º e 3º ano, assim como, a distribuição integral, para anos finais.

Para essa fase do ensino fundamental, foram distribuídos livros de língua estrangeira, pela primeira vez. Para o ensino médio, entretanto, foram investidos R\$184.000.000,00 (cento e oitenta e quatro milhões de reais) para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros, para complementação e reposição da distribuição integral, que havia sido realizada, no ano anterior. O atendimento à EJA foi ampliado, com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA em 2010. Em decorrência disso, os alunos de 2º a 9º ano das escolas públicas e entidades parceiras do PBA passaram a ser atendidos. Investiram-se R\$20.000.000,00 (vinte milhões de reais) na aquisição e distribuição de mais de 2 milhões de livros, direcionados à alfabetização.

Além disso, inovou-se com a aquisição de obras complementares, para os alunos de 2º e 3º anos do ensino fundamental, em prol da alfabetização. Em seguida, houve a publicação do Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os procedimentos, para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O PNLD 2011 realizou, para os anos iniciais, a reposição e complementação (plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 3º e 2º anos); para os anos finais, houve a distribuição integral (incluindo livros de língua estrangeira). Para o Ensino Médio, houve a reposição e complementação de livros. Segundo o MEC, em 2011, o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros para o ensino médio, até mesmo na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O material foi utilizado inicialmente, em 2012. Pela primeira vez, os alunos da educação pública e dessa fase da educação básica receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) e livros de filosofia e sociologia (volumes únicos e consumíveis). Para os alunos do ensino fundamental, distribuíram-se os livros anteriormente escolhidos, para reposição e complementação do PLND 2010 e do PNLD 2011. Os alunos de 2º e 3º ano receberam a complementação dos livros de alfabetização linguística e de alfabetização matemática. Foram distribuídos ainda, livros para os estudantes do ensino fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, conforme previa a Resolução CD FNDE nº. 51 de 2009.

O PNLD 2012 preocupou-se com a aquisição e a distribuição integral de livros aos estudantes do ensino médio (até mesmo na modalidade Educação de Jovens e Adultos), com a reposição e complementação do PNLD 2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental), bem como com a do PNLD 2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental). O material didático passou por avanços tecnológicos relevantes e significativos. Em 2012, o MEC buscou a formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais, a usuários da educação nacional.

Esse edital objetivou a constituição de acordos de cooperação, entre o FNDE e instituições interessadas para a estruturação e a operação de serviço virtual, para disponibilização de obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais, para professores, estudantes e outros usuários da rede pública de ensino brasileira, com ênfase nos títulos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa

Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de outras ações governamentais, na área de material escolar, por meio de tecnologia que assegurasse o atendimento, em escala nacional, protegendo os direitos autorais digitais e a propriedade intelectual dos acervos.

Esse novo material multimídia, que incluiu jogos educativos, simuladores e infográficos animados, foi enviado em DVD, para as escolas, a fim deste ser usado, pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, no ano letivo de 2014. O DVD visava atender, como recurso adicional, as escolas que ainda não tinham internet. A partir de então, os 24 novos livros didáticos trouxeram também, endereços “on-line” para que os estudantes tivessem acesso ao material multimídia, complementassem o assunto estudado, além de terem a possibilidade de tornarem as aulas, mais modernas e interessantes.

Em face do descrito, observa-se que as normas jurídicas que abordam o livro didático são muitas: a Constituição Federal, decretos-leis, decretos, leis, portarias, portarias conjuntas, portarias interministeriais, resoluções, medidas provisórias. Importa demarcar, nesse ponto, que, cada agente responsável em construir esse material, para a escola, contribui de acordo com seus conhecimentos, saberes que julgam ser relevantes, a fim de que estes estejam na composição do livro, assim como, as ideologias que permearam suas experiências, que se farão presentes, em cada página construída.

Muito embora o trajeto da história do livro didático, descrito neste capítulo, tenha se estendido pelo detalhamento das transformações, importa ressaltar que, em se tratando da educação e dos elementos a ela interligados, demanda um olhar mais esmiuçado para que se possam explicar determinados fenômenos, a considerar: o cenário social, as políticas de um país, a crença de quem organiza um livro; tudo isso influencia, substancialmente, no produto que se propõe.

E, entre outras coisas, a grande influência está atrelada ao currículo que as comunidades escolares adotam, fato este que se entrelaça, sobretudo, à escolha do livro didático. Em se tratando do ensino de Língua Inglesa, os livros têm sido a concretização das ideologias dos agentes que os constroem, como será destacado, no tópico a seguir.

4.1 Currículo enquanto elemento norteador do livro didático

Compreendendo a relevância do currículo, para os livros didáticos, bem como ao componente curricular língua estrangeira, neste caso a inglesa, é que se inicia este tópico, evidenciando que, conforme Lopes e Macedo (2011), não é tarefa tão simples defini-lo. Entre os muitos conceitos, inicia-se demarcando que o currículo pode ser concebido como uma “grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (*Ibid*, p. 19).

Como visto, uma colocação bastante genérica, tomando-o pelo viés da execução, em sala de aula, na perspectiva discente. Visto que, vislumbrando-o pela ótica docente ou pelas atribuições da gestão, tem-se a ideia de que é um elemento que organiza, previamente ou não, as experiências e/ou situações de aprendizagens, na rede de ensino, refletindo-se em um processo educativo, como bem pontuam Lopes e Macedo (2011).

A partir desses dois conceitos, pensa-se que o currículo se dá para além de determinados conceitos e que tampouco, este poderá ser explicado, sob uma única perspectiva. Nesse pensamento, Sacristã (2013, p. 23) dispõe que o uso da terminologia “currículo” tem sido proposto como passível de um conceito simplório, mas sua aplicação demonstra complexidade. Segundo pontua, é algo evidente e que está no contexto da educação, “não importa como denominamos. É aquilo que o aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos [...] damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões [...]”.

De etimologia latina o *curriculum* /*cursus*/ *currere*, traz consigo uma carga semântica, relacionada à acumulação de cargos na Roma antiga, atrelando-se à carreira, de acordo com Sacristã (2013). Referiu-se, durante muito tempo, à carreira, cargos e formações que os indivíduos em sociedade possuíam. Não obstante, perpetua-se até os dias atuais o famoso *curriculum vitae*, o tão utilizado documento que apresenta a trajetória da pessoa, para adentrar no mercado de trabalho.

No tocante ao sentido mais atual de currículo, nos espaços institucionais de ensino, remonta-se ao século XVI, na Universidade de Glasgow que, conforme Lopes e Macedo (2011), o termo começou a ser usado e os estudos sobre a temática eclodiram. É daí que definições mais pragmáticas passam a ser consideradas, concebendo currículo, como uma seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos, relacionando-se ao ano ou grau que regulam o período e

faixas etárias; esses, por sua vez, estão ligados aos métodos, isto é, uma espécie de esquema de atividade regulada, reproduzível e transmissível que, juntos, compõem a prática didática, no contexto escolar.

Infere-se, assim, que, tanto em séculos passados como nos atuais, o conceito se mantém muito atrelado a conteúdo, disciplina, dando ênfase a um objetivo central, qual seja, atender uma demanda regulamentadora de conteúdo, focada em resultados, por meio de uma estratégia de estruturação, preconizada a ser seguida, sob a pena de não obtenção dos resultados esperados (SACRISTÃ, 2013). Nesse sentido, um ponto crucial, colocado por Goodson (2018), traz o conceito de currículo, como uma palavra-chave na compreensão das teorias que o envolve. De acordo com o autor é notório o conflito existente em torno do significado, assertiva esta, corroborada por Lopes e Macedo (2011) que explanam:

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Conforme o excerto, essa prática de significados, atrelada a poderes e ideologias, se estende para além; é discursiva, sendo, em especial, o reflexo da sociedade que se tem ou que se quer ter. Confirmando ao anteriormente disposto por Sacristã (2013), currículo não é uma mera palavra que se explica de forma simplificada. Inclusive, para Goodson (2018), é um ponto de tensão. Segundo este último autor, não deve ser concebido, como uma mera ilusão ou elemento superficial da prática escolar, mas como uma realidade que expressa relações de produção, bastante particulares, entre as pessoas.

Sendo assim, segundo Lopes e Macedo (2011), torna-se fundamental debater não apenas seus conceitos, mas como estes são construídos e, nesse sentido, é válido compreender que, embora pareça óbvio saber que sua composição segue uma linearidade, ou seja, uma programação de linguagem, com cálculos, história e outros mais, nem sempre foi assim. As autoras postulam que, na segunda metade do século XIX, por exemplo, era imposto e aceito com tranquilidade o ensino de disciplinas com conteúdo que prezavam utilidades para o desenvolvimento da faculdade mental,

defendendo a aquisição de conhecimentos apenas específicos de cenários, desgarrados do social.

A partir de 1900, em decorrência das novas sociabilidades formadas, tais como a industrialização e todas as mudanças motivadas pela expansão econômica, o currículo passa a ter uma estrutura mais voltada às demandas sociais, interligando sua organização, a saberes dessa conjuntura. Destarte, traçava-se um currículo orientado para uma educação menos desigual, harmônica, pois, pela formação dos cidadãos, com saberes que poderiam ser aplicados em sociedade, muitas transformações poderiam ser notadas, não apenas numa perspectiva coletiva, mas também individual, de desenvolvimento (LOPES; MACEDO, 2011).

Permeado, então, por uma concepção progressista, inspirado em John Dewey, de acordo com Lopes e Macedo (2011), o currículo buscava resolver mazelas sociais, abrangendo conteúdos os quais os estudantes estivessem aptos a resolver problemas, em sociedade, caracterizado por três núcleos: ocupações sociais, estudos naturais e a língua. Estas concepções já estavam alinhadas com a reforma de 1920, em algumas cidades brasileiras, lideradas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que reformularam as propostas pedagógica da Bahia, Distrito Federal e outras, em um viés mais progressista.

Entretanto, é relevante destacar que críticas nesse sentido são traçadas por Goodson (2018), pois, segundo pontua, há uma sutileza no caráter progressista, adequando a escolarização e os currículos à hierarquização social do aprender para atuar, fazendo, ao mesmo tempo em que contribuindo em uma engrenagem capitalista, que vislumbra a igualdade, mas que não a materializa. É como se os estudantes fossem atraídos para a escola, por causa da relação com os seus interesses, interesse estes que não lhes serão oportunizados.

Sob este aspecto, hodiernamente, percebem-se semelhanças, no sentido de que um sistema hierárquico negue a dialética da educação, não permitindo diálogos, nem flexibilidade. “Se a matéria do estudo é em grande parte definida pelo julgamento e prática de estudiosos especializados, e, se os alunos são metidos numa tradição de atitudes como que passivas e resignadas, então essa mutualidade é deliberadamente negada” (GOODSON, 2018, p. 60).

Destarte, pensar o currículo, preparando apenas os estudantes para atuarem na sociedade, de forma passiva; este configura-se em uma forma reguladora de deixar o opressor operar. Os grandes empresários que necessitam dessa mão de obra,

continuam recebendo da escola operadores de seus empreendimentos, a considerar que elementos tão fundamentais, para a independência cidadã, como o currículo, ainda sejam usados para tal.

Sobre a questão, Apple (2008) discorre sobre a possibilidade de existência de uma organização, no movimento escolar, por meio dos currículos. Este autor contempla ainda, que os atores interessados em criar estratégias, para vivências mais igualitárias, no mundo do capitalismo, muitas vezes, frio e cruel, devendo atuar na direção contrária ao que se vem fazendo.

Tais colocações, feitas por Apple (2008) se dava em um cenário de reabertura democrática, no país, em 1980. Logo, o autor propunha que o currículo pudesse ser organizado, a partir de ideias mais inclusivas, plurais e democráticas. Nessa época, na qual as concepções sobre currículo de Michael Apple se instauram no Brasil, a educação era configurada, em um modelo mais tecnicista, que estava migrando para uma educação pautada nos pensamentos freirianos, harmonizando com a chegada das ideias de Dermeval Saviani, com as bases da pedagogia Histórico-Crítica, junto a José Carlos Libâneo, com sua perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos (LOPES; MACEDO, 2011).

São, portanto, nesse contexto que dois conceitos chaves surgem: hegemonia e ideologia, nos currículos. Para Apple (2006), a partir desses dois elementos, a escola contribui ou não, na manutenção do controle social. A instituição, em sua função formadora, quando baseada em concepções limitantes poderá influenciar na existência de disparidades, sendo criadora de atitudes hegemônicas, como observa-se no trecho em que expressa:

[...] Sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...], as coisas recebem significados relacionais pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. (APPLE, 2006, p. 44).

Logo, nota-se a relevância em examinar as relações entre objeto, sujeitos e sociedade, buscando compreender como as ideologias dos agentes envolvidos interferem. Ao debater a questão do currículo, Apple (2006) tece uma crítica ao Estado e às políticas, nesse cenário, políticas estas, geralmente organizadas por ideologias

elitistas e homogêneas. A título de exemplo, destaca-se o fato de se preconizarem determinados conteúdos, totalmente alheios às minorias.

Dessa forma, o autor menciona a não neutralidade do Estado que, por sua vez, domina as organizações curriculares, conservando aquilo que mais preza: a discrepância social. Nessa direção, discorre que o ambiente escolar tem sido, na verdade, um local no qual o conhecimento é disponibilizado, em uma produção de saberes técnicos, administrativos e direcionados, a manter aqueles que estiveram à margem estagnados, pois age controlando a “prateleira social” com os que farão parte da engrenagem maquinária, segundo pontua Apple (1989). Seguindo nessa direção, destacam-se muitas críticas ao currículo na contemporaneidade, como disposto por Goodson (2018):

Uma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle [...] (GOODSON, 2018, p. 8).

A crítica ao currículo tem sido colocada por muitas literaturas desde duas décadas passadas. Indiscutivelmente, não é um processo lógico, mas, constitui-se num determinante em cada ação no âmbito escolar e, por isso, é tão importante penetrar na história por trás da construção do currículo. Pensá-lo como produção desgarrada de cultura e ideologias é, no mínimo, ingênuo, pois, como pontua Sacristã (2013), a orientação para a estruturação dos currículos, em especial os nacionais, tem tido uma visão utilitária de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e suas aplicações em atividades laborais, e “o velho lema da educação progressista do início do século, que sustentava a necessidade de que a escola deveria nos preparar para a vida, hoje, mais do que nunca, é aplicado por meio da pressão crescente do sistema de produção sobre o escolar” (*Ibid*, p. 33).

Sendo assim, compreende-se que o currículo, enquanto processo no qual se selecionam conteúdos, escolhidos, estrategicamente, articula diretamente aquilo que se pretende delinear no coletivo social e determina os agentes, nesse coletivo e, entre os privilegiados e aqueles que não possuem tantos privilégios; assim, o que se tem é

uma falsa concepção de igualdade, pois o bloco hegemônico que o constrói é tão perceptível, pelas atividades propostas, ou pelos conteúdos elencados que seguem o curso do que propõe Goodson (2018), ao descrever que os currículos fornecem um prisma, um discurso que se testa e consegue-se ver a saúde e o caráter da sociedade.

As imposições de normas e estruturação – muitas vezes, numa realidade distante do público estudantil, entre as tentativas de neutralizar as diversidades nos espaços escolares – contradizem o discurso de inovação, integração, inclusão e pluralidade. Deixam assim, muitos jovens vinculados a modelos de reprodução, que vão apenas trocando as capas, mas permanecem em essência. Nesse ponto, reflete-se sobre os conflitos e as críticas que envolvem o currículo, no que se refere à urgência em promover uma “prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2019, p. 35).

Desse modo, sendo o currículo uma espécie de materialização, um testemunho visível que legitima a escolarização, ou pelo menos tenta e que é construído a partir de um roteiro oficial, em sala de aula, perpassando por agentes diversos – professores e professoras; demarca-se que não se propõe, neste tópico, subestimar a importância das disciplinas que compõem o currículo, mas, chamar à reflexão para o ideológico hegemônico que nelas tem se perpetuado, assim como o enfrentamento de padrões de poder, muitas vezes explícitos, nos currículos.

Em se tratando do cenário brasileiro, o debate sobre as relações de poder, ainda fortemente presentes no currículo, vem, aos poucos, mostrando-se com passível reconstrução. Não é ainda uma transformação considerável, mas há de se destacar que, mais recentemente, na última década do século XX, novas perspectivas foram inseridas, nos principais dispositivos que regem a educação no Brasil e que têm reverberado, inclusive nos livros didáticos, com textos mais flexíveis, aproximando-se de públicos mais plurais.

Essas iniciativas no campo das políticas educativas vêm tentando buscar uma concepção mais multifacetada, muito embora se perceba ainda vulnerabilidades estruturais, no currículo das escolas brasileiras, sobretudo, pela própria formação do Brasil e pelo pioneirismo europeu dos jesuítas que deixaram como herança, uma educação conservadora, reguladora e tradicional, ainda viva no país, como já discutido anteriormente.

Em uma trajetória linear, aqui no Brasil, tem-se a organização dos currículos legitimado pelos principais dispositivos legais, a partir da Lei nº 9.394/1996, (LDB),

quando em 1996 já buscava delinear algumas orientações, nesse cenário, preconizando que as três esferas nacionais: municipal, estadual e federal deveriam decidir em colaboração “[...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, Art. 8º).

De forma mais detalhada sobre os currículos, a LDB expunha a necessidade destes disporem, obrigatoriamente, estudos da Língua Portuguesa e Matemática, estudos que fomentem o conhecimento, sobre o mundo físico e natural e a realidade social e política, sobretudo, do Brasil. Indo ao encontro de Lopes e Macedo (2011, p. 28) que observava a questão, evidenciando que “a escola opera com códigos de transmissão cultural, familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização de crianças de classes populares, mas principalmente naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe”. Essa diferenciação social, produzida pelos currículos, ainda tem deixado em uma espécie de “prateleira social” aqueles que por seus estratos sociais e ou etnias não são tão significantes, à sociedade brasileira, ainda, hegemônica.

Seguindo com os documentos que norteiam a educação no país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, aproximando-se ali, da virada do século, traziam como preceitos a necessidade de construir uma nova escola, voltada à formação de cidadãos, perspectivando atuações pelos avanços tecnológicos e progresso científico; isto é, exigiam-se novas demandas aos jovens, para ingresso no mercado de trabalho e contribuições à sociedade, como observa-se:

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 5)

Nessa visão, ressalta-se que o currículo, ainda a passos lentos, começava a ser vislumbrado não como uma coisa, mas como uma ação, um sentido para determinado público, que não se materializaria por completo, no sentido de sanar as

mazelas sociais, mas, tendo em vista a época, 1998, já apresentava temáticas mais plurais, tais como: meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, pluralidade cultural.

Já, no século XXI, as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a educação básica, as (DCNs), foram formuladas, a partir da atribuição do Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB, que previa a deliberação proposta pelo Ministério da Educação (MEC) que, entre outras responsabilidades, destinava às DCNs assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação brasileira, orientar os sistemas de ensino, preconizando que os currículos, em especial, sejam definidos pela emergência das atualizações políticas educativas que têm demandado uma formação humana e cidadã, como também, profissional.

Nessa direção, as DCNs sistematizam os princípios e diretrizes da educação no país e, em específico sobre os currículos, expressam que, através destes, deve ser assegurada a formação básica dos sujeitos, na comunidade escolar, enfatizando que são os estudantes que dão vida ao currículo, o que traz a reflexão sobre a conexão da construção curricular, com a realidade do público estudantil.

Essa perspectiva, que debate a inserção dos aspectos culturais nos currículos, enfatizadas nos documentos oficiais da educação brasileira, destaca a relevância dos valores culturais serem trabalhados nas escolas, evidenciando aquilo que Apple (2006) enfatiza sobre trazer a heterogeneidade, a fim de combater as relações de poderes, perpetuadas por anos nos espaços educacionais, ponto este, disposto por um dos principais documentos, com caráter normativo no cenário da educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC se apresenta num viés mais integrador, dispondo de orientações que preconizam a inclusão de um currículo que se harmoniza com os debates sobre pluralidade cultural, mas se coloca numa concepção realista, no tocante às possíveis mudanças, conforme se observa:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2017, p. 5).

É nesse pensamento que se segue, no percurso do texto, entendendo que as críticas, acerca de currículos são necessárias, especialmente, para se ter a dimensão

do alcance destes, inclusive quando são priorizados em documentos nacionais, no campo da educação. A BNCC já inicia seu texto, contemplando que não será salvação para a problemática, mas que visa a mudanças que a amenizem. Esse é um ponto crucial, no cenário escolar, quando se põe o currículo no centro do debate.

Perspectivando ainda, discorrer como a BNCC tem articulado a construção dos currículos, é preciso destacar que sua função é, entre tantas outras, servir como modelo para uma base comum no Brasil, ou seja, se constitui como normatizadora da construção curricular. Nesse sentido, a BNCC elenca um conjunto de conteúdos que devem se fazer presentes, nessas formulações curriculares; expressa sobre a formação de professor, objetivando garantir um patamar de aprendizagem que contribua, para uma formação do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho; integra o conceito de competência, que se define pela mobilização de conhecimentos; integra, ainda, habilidades que são alinhadas com as práticas cognitivas e socioemocionais; evidencia valores para resolver demandas complexas em sociedades (BRASIL, 2017).

Nota-se, assim, uma aproximação das colocações de Moreira e Candau (2003, p. 159) ao expressarem a relevância de currículos pensados a partir de um prisma plural, no qual sejam acessados os aspectos culturais dos envolvidos, de modo a fazer sentido à formação cidadã dos estudantes. Nesse ponto, os autores ressaltam que “a problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa”.

Prova disso são as novas orientações que envolvem, por exemplo, o ensino de Língua Inglesa, no currículo escolar que, entre outras coisas, pela BNCC propõe que a aprendizagem desta língua estrangeira oportunize a “criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2017, p. 241). Segue preconizando que o currículo possa possibilitar a todos os estudantes, o acesso aos saberes linguísticos, necessários para um agenciamento crítico do público estudantil, a fim de que possam exercer a cidadania ativa, ampliando a interação e os saberes sobre a Língua Inglesa.

A BNCC exige que o ensino de Língua Inglesa implique um caráter formativo, isto é, que foque nas relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial, o que prova inquietações do tipo: “Que inglês é esse que ensinamos na

escola?”, pois, segundo o documento normatizador em questão, muitos conceitos atuais não atendem mais às expectativas do passado, haja vista a dimensão que a Língua Inglesa alcançou, tornando-se miscigenada.

Essa temática que coloca a cultura como ponto central do processo educacional, sobretudo pelos direcionamentos da construção curricular, citados neste estudo, precisa ser enfatizado para vislumbrar o currículo, como elemento fomentador de transformações, nesse cenário. Para tanto e pelas palavras de Hall (2011, p. 97), cultura não é tarefa simples de se explicar; segundo este autor, é uma das terminologias mais multifacetadas, e atesta ainda que “por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio”.

Desta forma, percebe-se como a construção do currículo perpassa processos e ideologias que afetam, diretamente, o principal interessado: a comunidade escolar. Para Moreira e Candau (2007, p. 22), o currículo é um “dispositivo em que se concentram as relações, entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares”. Destarte, construí-lo nessa perspectiva de cultura é permitir que sejam materializadores de processos escolares mais eficientes, inclusive pela escolha do livro didático, utilizado em sala de aula.

Os currículos, enquanto conjunto de práticas que produzem significados, precisam ser debatidos, no campo das discussões do livro didático, do ensino de língua, pois é “por consequência, um dispositivo de grande efeito, no processo de construção da identidade do(a) estudante. [...] o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28).

Com base em Lopes e Macedo (2011), essa construção social do currículo, pela cultura é um pré-requisito para redefinir a escolarização como instrumento transformador. Entretanto, é importante lembrar que, para além do que preconiza o currículo, enquanto elemento material, ao qual Goodson (2018) chamou de “roteiro”, ou seja, o dispositivo exposto na BNCC ou em quaisquer outros documentos, no âmbito escolar, que oriente a prática escolar, a cultura que atravessa a prática docente pode ser considerada como uma ferramenta imprescindível, para o contexto educacional. Nessa perspectiva, as proposições de Giroux (1997) já vinham, há décadas, vislumbrando os professores e professoras enquanto agentes intelectuais transformadores.

Giroux (1997) compreende que, para os educadores se engajarem, em determinadas causas, faz-se necessária uma perspectiva teórica que possibilite uma base para o desempenho de sua prática, e expressa

que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (GIROUX, 1997, p. 158).

Em face do exposto, observa-se a crítica do autor às bases ideológicas, estabelecidas na esfera escolar, que podem ser desmistificadas pelas propostas curriculares e, em especial, pela prática docente, em um processo de construção cidadã crítica e reflexiva. Corroborando à questão, Goodson (2018) afirma que há o currículo adotado, no sentido escrito, e o currículo ativo, isto é, há uma base a ser seguida, e professores e professoras, não em posição de subversivos, mas enquanto atores transformadores, podem deixar, ao fundo, o que criticamente não contribuirá ao público, maior interessado: os estudantes.

Nesse ponto, é importante refletir que os educadores não podem ignorar as questões culturais, ainda que o livro didático, por exemplo, escolha não envolver uma música, com mensagens de crítica política. O que ratifica o envolvimento do currículo são os elementos sociopolíticos e discursos de ordem intelectual, como afirma Goodson (2018); e esses debates precisam ser propostos, pelos estudiosos e agentes que sempre estiveram refém de uma instituição que dificultou, por séculos, algumas discussões sobre pluralidade.

Importa ainda demarcar que o currículo é um tema a ser colocado no centro do esforço da comunidade escolar, para entender o processo educativo. Nesse interim, tratar a escola como esfera dotada de cultura é vislumbrá-la em sua função social que, acima de tudo, é historicamente construída, pelas sociabilidades que se movimentam, oferecendo, assim, conhecimento aos diferentes públicos. Este ponto traz o livro didático como um elemento determinante, como se verá detalhadamente, mais à frente, no capítulo discursivo deste trabalho.

4.2 Material didático de Língua Inglesa: mitos, crenças e falácias

Na práxis do ensino de inglês, como língua estrangeira, surgem pretextos, boatos, leituras equivocadas e destituídas de fundamentação científica, por parte das pessoas que se frustraram com algum curso de LE, ou que ouviram dizer que o sucesso da aprendizagem ocorre em tempo *recorde*. Muitos desses episódios, tão comuns no mercado educacional, fogem à explicação científica; são chamados de mito, crença, imaginário ou falácias. Vários autores se debruçaram em estudá-los. No contexto do ensino de idiomas não há um conceito unívoco, entre os teóricos, em relação às supostas convicções atinentes ao processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Isso se confirma no entendimento de Silva (2007, p. 77), tendo como exemplo, ideias ou conjunto de ideias para as quais se apresentam graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, quanto professores e outros agentes envolvidos, têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se “(re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo”. Percebe-se, assim, que as crenças são entendidas e podem ser concebidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base, para ações subsequentes.

Em complemento, Silva (2007) destaca que a crença no contexto da aprendizagem de língua é uma opinião adotada com convicção, baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes, para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências, no caso, do professor, que caracterizam a tarefa de aprendizagem do aluno. Nesse encadeamento de ideias, parafraseando Pagano *et al.* (2000, p. 9), “as crenças representam o conjunto de pressupostos, nos quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento”.

Já, Mastrella (2002, p. 33) discorre que crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base, para uma ação subsequente e Perina (2003, p. 10-11) comenta que as crenças [...] são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros”. Barcelos (2005) afirma que as crenças são ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, e que eles formulam a partir de suas próprias experiências.

Entende-se, com isso que as crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas. Assim, as crenças não estão limitadas a conceitos cognitivos, mas representam “construtos sociais” oriundos de “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2005, p.132).

No que tange ao conceito de crença, Lima (2005, p. 51) assim a conceitua: “Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível, de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento”, mas existe tanto na dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. [...] “A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira, para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo”; assim, essas novas crenças são incorporadas na percepção de cada indivíduo e podem vir a substituir a anterior ou não (*Ibid*, p. 22).

Nesse contexto, dando prosseguimento aos conceitos que circundam as expectativas dos alunos, resume-se a concepção de mito, consoante Carvalho (2000, p. 85): “Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração”. Muitas vezes, não há uma ação reflexiva sobre, nem busca de conhecimento científico para explicá-los. No que tange ao termo imaginário, considerou-se o conceito de aquilo que é obra ou que é do domínio da imaginação, que só existe nela, o que é quimérico.

Em sintonia com Cardoso (2002, p. 20): “O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno”. É, ainda, segundo o autor, “um universo de imagens que surgem; algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”.

Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações e as intuições, sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional.

Na construção do conhecimento, cabe ao professor esperar os sonhos que os alunos já trazem previamente e fazê-los sonhar ainda mais, em prol da formação

do ser humano e do profissional. De fato, o mercado do ensino de idiomas é repleto de vários mitos, crenças, falácias, desculpas, pretextos e opiniões, carentes de embasamento científico. Apropriando-se disso, as pessoas reproduzem comentários apriorísticos, quais sejam: “papagaio velho não aprende a falar”, “algumas pessoas não têm talento para línguas”, “tem gente que não leva jeito”, “eu não vou viajar, para que vou aprender essa língua?”, “é preciso morar fora para aprender inglês”, “professores nativos são os melhores”, “o professor de idiomas tem que ter morado no país da língua objeto de estudo para ele ser bom”, “nesse curso só ensinam gramática”, “a metodologia tal é a melhor”, “não dá para aprender inglês sem traduzir”, “nunca se deve traduzir na aula”, “o livro está todo em inglês. Por isso que não aprendo”, “o livro não tem ilustrações, não é motivador”, “livros cheios de texto ensinam mais”, “é (ou não é) possível falar inglês como se fosse um nativo da língua”, “é melhor começar a aprender inglês desde criança”, entre outros.

Essas colocações podem ser rebatidas cientificamente, por meio das principais teorias de aquisição linguística as quais foram expostas ao longo da construção deste texto. Em virtude disso, é preciso que se faça uma leitura que supere o olhar meramente livresco e analisar o método, conforme as teorias de ensino de línguas estrangeiras. Cavalcante (2011) afirma que o ensino de línguas (quer materna, quer estrangeira) tem estado susceptível a influências de diversas concepções metodológicas, o que demanda do professor o conhecimento de tais teorias, para poder se posicionar diante de situações que se lhe apresentam no cotidiano de sala de aula.

Os diferentes métodos de ensino, portanto, decorrem dessas concepções de ensino e de aprendizagem e desmistificam alguns mitos, nesse cenário. Porém, qual é o livro mais indicado para a aprendizagem da LE? Nesse contexto da correta escolha do método de ensino de idiomas, Cavalcante (2011) afirma que ela implica a vinculação a um conjunto de variáveis que se tecem na interdisciplinaridade, em que teorias linguísticas, psicológicas, psicanalíticas, sociológicas se fazem presentes nas salas de aula de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Daí a importância da formação do profissional responsável por levar o conhecimento linguístico, aos alunos.

Nessa esteira de raciocínio, o ensino de idiomas requer uma abordagem, um método e uma técnica, para que sustente a legitimidade do ensino, longe de qualquer falácia, em especial, na esfera escolar. Nessa direção, Cardoso (2002) desmitifica

alguns posicionamentos relacionados ao ensino da Língua Inglesa, enquanto pontos marcantes, narrados, pelo autor, ao declarar que material didático não se limita ao livro didático. Isso é importante para a informar aos alunos e seus responsáveis que insistem em cobrar que o livro seja utilizado em sala de aula, em sua totalidade; o trabalho do professor está sujeito a essa vigilância, hábitos e crenças da clientela.

De fato, é costume de alguns se prenderem, excessivamente, ao seguimento linear das páginas, questionam se o professor avança algumas folhas aleatoriamente, se volta páginas para revisão ou reforço de assunto ou se simplesmente não faz uso de determinadas páginas, em razão de considerar aquele assunto já trabalhado. Lima (2005) compreende que livros didáticos, juntamente com resumos, tarefas, CD-ROMs, vídeos, CDs, exercícios fotocopiados, elaborados pelo professor, entre outras possibilidades, são, portanto, formas ou modalidades de realização e emprego de materiais didáticos. Historicamente, o ensino de línguas parte da não existência de livros, até os dias da sofisticação tecnológica. Segundo este autor, o uso do material didático na sala de aula de língua estrangeira se deu, por muito tempo, a partir dos materiais didáticos, utilizados para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, configurados por uma abordagem estruturalista.

E, assim, as críticas especializadas vêm apontando que muitos conteúdos fogem ao contexto ou à realidade do aluno, inadequação à faixa etária da clientela, por exemplo. Essas limitações, estão em todos os materiais didáticos, em termos de quantidade e profundidade de informação e conteúdo. Por isso, não se deve esperar ou imaginar que todo o conhecimento necessário, para uma disciplina ou um curso, esteja contido no livro didático (LIMA, 2005).

Assim sendo, a idealização de um material perfeito pode ser frustrante. Cabe ao docente, tecer as devidas adaptações, para os seus alunos. E sobre a questão Lima (2005) levanta um questionamento, sem que apresente respostas, acerca da crença de que um material didático tem (ou não) o poder de influenciar o grau de aprendizado de uma língua estrangeira, se essa aprendizagem se dá, independentemente de material didático.

Talvez a resposta esteja na biblioteca que compõe o saber humano, o qual reproduz aquilo que aprendeu de várias fontes, durante a vida e decidiu pô-las em prática. Por outro lado, o que dizer de um material didático, cuja capa traz o título: “Aprenda inglês sem mestre”? Ou que apresente um material tão complexo, que seja impossível para os estudantes o utilizarem, em outros espaços que não seja o escolar.

Barcelos (2005) afirma que os livros didáticos de Língua Inglesa oportunizam ao professor, muito mais que uma ajuda. Realmente, os livros didáticos são artefatos culturais que refletem e constroem certas compreensões do mundo e do lugar do indivíduo, no mundo.

Assim, há que se considerar um quê de influência, já que, segundo Lima (2005), as atividades, tarefas, funções e interpretações, que não existem, isoladamente, fazem parte de sistemas mais abrangentes de relações nos quais elas têm significado. Ainda, acerca da influência do livro didático de Língua Inglesa, na visão destes autores, destacam os modos pelos quais todo conhecimento é construído, socialmente.

Todo o conhecimento humano é desenvolvido, transmitido e mantido em situações sociais. Contudo, o grau de influência não se pode ser medido, peremptoriamente. As crenças em torno do material didático não param por aí. Há quem tenha restrições a autores nacionais, não nativos da língua estrangeira ou que não viveram no país da língua, objeto de estudo. Certamente, ao visitar ou viver em um país estrangeiro, o turista estará exposto a inúmeras situações e experiências de aprendizagem da língua.

Em que pesem as crenças de algumas pessoas, relativas à experiência de aprender o idioma, no país onde ela é falada como vernáculo pátrio, segundo Lima (2005), não é garantia de sucesso e o raciocínio inverso também é verdadeiro, isto é, pode-se perfeitamente falar o idioma estrangeiro, sem que se tenha ido fisicamente a qualquer lugar do mundo onde essa língua é falada, bastando para tanto, a experiência vicária, o intercâmbio cultural que se faz ao ter contato com nativos do idioma, sem sair da terra natal, bem como por meio da tecnologia: assistir a telejornais, programas de rádio, entre outros. Diante de indivíduos tão diferentes e com expectativas também tão díspares, é difícil aceitar que uma única metodologia vá ser aceita, ao longo de um ano letivo.

O professor deve considerar a possibilidade de inovar. Nesse sentido, é necessário aceitar a inovação e desestabilizar o dogmatismo: “A linearidade da cultura escolar historicamente exige a aplicação de metodologias estabelecidas, através da autoridade institucional ou científica”. No entanto, a obrigatoriedade não se limita às metodologias, mas estende-se, às verdades estabelecidas. Cabe, pois, ao docente inovador, rupturas nas metodologias, na perspectiva de procurar desmitificar algumas verdades professadas. (LEFFA, 2003, p. 126).

A fidelidade a uma metodologia se mostra prejudicial ao grupo de estudantes, na medida em que não leva em conta suas diferenças, já que cada um aprende de forma distinta. Nesse sentido, a inovação exige o exercício da liberdade, conforme Leffa (2003). Logo, em seu dia a dia laboral, o professor de LI costuma produzir apostilas, atividades lúdicas, cartazes, exercícios, avaliações (testes, provas), resumos, textos, diálogos, adaptações de textos, pesquisas, práticas mnemônicas, projetos, revisões, esquemas, edições de áudio e vídeo, material suplementar ao livro didático, estatísticas, entre outros.

Com efeito, para haver uma produção adequada ao nível do estudante, é necessário que o docente seja qualificado e tenha em mente algumas competências, entre elas, a linguística, a didática, a cultural e o planejamento. Nesse sentido, Leffa (2003) evidencia a produção de um material didático em quatro passos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A análise consiste em considerar o conhecimento prévio do aluno e em aquilatar o seu nível de conhecimento, em relação ao adequado. O desenvolvimento deve ter uma definição clara dos objetivos, no que concerne às atividades, a serem executadas com e a partir do material e, nesse intuito, deve se submeter a três componentes essenciais: condição do desempenho, comportamento do aluno e o critério de execução de tarefas. A implementação consiste em saber quem utilizará o material: o professor da disciplina, ou outro, ou o aluno, diretamente. A avaliação implica exercícios de avaliação do conhecimento, formal ou informalmente; essas quatro fases formam um ciclo recursivo (LEFFA, 2003).

Leffa (2003) afirma, ainda, que a produção de materiais é também um processo sistemático e de complexidade variada que vai desde a elaboração de um resumo esquemático, até projetos mais ousados que incluam vídeos ou multimídia interativa. Isso tudo requer um bom planejamento. Em se tratando de material suplementar, uma vantagem se lhe apresenta: o aluno conta com a possibilidade de utilizá-lo em sua própria casa por muito mais tempo que o livro didático, o qual terá que ser devolvido, ao término do ano letivo – contrariando a Resolução nº 42/2012, no seu Art. 1º, §1º, inciso VI. O fato de o aluno não ter como colecionar o material didático, por meio do qual ele estudou, traz limitações, no tocante à aprendizagem do idioma, pois não poderá facilmente revisar os conteúdos.

Não poder escrever nada no livro também impõe ao estudante, algumas limitações de aprendizagem. Que cuidados deve o professor ter ao produzir o seu

material didático? Com quais conteúdos os livros de inglês podem contribuir visando à aprendizagem? Pensa-se que o modelo de material didático a ser elaborado, diante de um público que apresenta avaliações de desempenho fragilizadas, deve considerar, tanto o caráter didático-motivacional, quanto o lúdico.

A ludicidade presente em uma variedade de atividades permite que o aluno aprenda com mais prazer. Nesse sentido, Nunes (2010, p. 56) afirma que: “as atividades lúdicas têm o poder sobre a criança, de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais.” Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais conseguem aprender algo, ao mesmo tempo em que se distraem.

As atividades dinâmicas de grupo, jogos, animações, tiras de revistas em quadrinhos, charges, palavras cruzadas, canções e representações teatrais integram a ludicidade que pode facilmente ser incluída em uma obra didática, com o intuito de quebrar o clima de apatia na sala de aula. Nesse sentido, Nunes (2010) ratifica que as atividades lúdicas, geralmente, são mais empregadas em algumas disciplinas do que em outras, contudo, elas devem ser inseridas, na prática de outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira, o que facilitará o aprendizado e motivará o público-alvo.

Desse modo, percebe-se a relevância da ludicidade, atrelada ao material didático no ensino de LI, no contexto escolar, visto que proporciona uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais descomplicados e acessíveis, oportunizando um processo de ensino e de aprendizagem, mais leve e satisfatório, considerando o aumento de interesse em assistir às aulas por parte dos alunos (NUNES, 2010).

Isso não significa que o material produzido pelo docente, ficará repleto de ludicidade. Há que se dosar com cuidado todo o conteúdo. Docentes e discentes têm que ter consciência da seriedade que requer o processo de ensino-aprendizagem, com responsabilidade. A escola não precisa ser vislumbrada com seriedade e o professor demonstrar criatividade sem, contudo, parecer uma figura circense. Deve-se ter em mente que nem todos os professores têm a vocação artística, cênica, humorista ou musical. Pode-se, no entanto, atribuir apresentações, aos estudantes que estão dispostos a desenvolver esses dons artísticos.

O que se espera é que a aprendizagem transcorra com animação, inspire o aluno e lhe desperte a vontade de aprender e, também, lhe dê vontade de frequentar as aulas, de estar na escola. As atividades lúdicas podem ajudar bastante nesse sentido. A esse respeito, Teixeira (1995) afirma: “[...] as situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. [...]”. As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade afetiva, motora e cognitiva, o que justifica a atenção que os alunos dão a atividades com essas características.

Como atividade física e mental, que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva e, à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Como exemplos de atividades lúdicas, comuns nos livros didáticos, tem-se os *crossword puzzles*, *tic-tac-toe*, *word games*, *scattergories*. Outros meios de enriquecer o material didático implicam em apresentar, em sala de aula, objetos autênticos: *souvenirs*, cartões postais, fotos de pontos turísticos, bem como *realia*, isto é, dinheiro estrangeiro – moedas ou cédulas de dólar, libra esterlina, ingressos (*tickets*, *tokens*), entre outros.

Em sala de aula, o professor pode apresentar uma comparação de cédulas: na nota de dólar dos EUA está escrito *In God we trust*, ao passo que na nota de real está escrito “Deus seja louvado”. Pode também o docente acrescentar que nem todas as cédulas trazem impressões de cunho religioso. As cédulas de dólar australiano trazem versos poéticos: *No foe shall gather our Harvest* e *The man from snowy river*.

Nesse sentido, entra-se no âmbito recreativo, proporcionado pela literatura, como elemento lúdico. *In God we trust* (confiamos em Deus). *No foe shall gather our harvest* (nenhum inimigo colherá nossos frutos). *The man from snowy river* (o homem de rio de neve). Poemas, canções e livros paradidáticos podem tornar a experiência da sala de aula deveras interessante e enriquecer o conhecimento dos alunos. Anekdotes, piadas, contos e fábulas podem, então, configurar-se em elementos influentes na aprendizagem de LI.

Confirma-se, assim, a relevância do material didático, para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, por vários motivos, quais sejam: guia de estudo, roteiro organizacional, direcionador de aprendizagem; tudo isso é apoio pedagógico que fomenta o ensino e serve como fonte de conhecimento, bem como instrumento de prática daquilo que está sendo ensinado; porém, não deve ser a fonte única de conhecimento do professor. Portanto, é aconselhável que os atores envolvidos, no processo de ensino e aprendizagem tenham uma visão crítica, a respeito dos conteúdos disponibilizados, nos materiais didáticos.

Nesse sentido Luckesi (2013, p. 145) sustenta que: “[...] o livro didático é um veículo de comunicação importante dentro do sistema de ensino; porém, não pode ser assumido acriticamente”. Deve ser selecionado e utilizado de forma crítica, para que não sirva de veículo de conteúdos, métodos e modos de pensar que estejam em defasagem com a perspectiva que desejamos adotar. É imprescindível manter-se sempre atento, para o conteúdo do material didático, permitindo-se confrontar o livro e as informações nele contidas.

O estudo, a pesquisa e a atualização constante – principalmente por parte do professor – poderão minorar as distorções e propiciar atualização desse conteúdo. Com base nas pesquisas colhidas, por meio de estado da arte e da própria experiência do pesquisador, não se deve esquecer, também, de que, muitas vezes, na escola pública, o livro – quando disponibilizado – é o único recurso pedagógico disponível, em sala de aula. As técnicas e estratégias utilizadas, pelo professor, no espaço escolar devem contar com essa ferramenta.

Nesse contexto, surge a preocupação de como saber que material escolher, sem prejuízo para o seu trabalho pedagógico e para sua rotina diária, na busca pela educação eficaz. Para Ghiraldelli (2002, p. 12), “um professor, consciente de suas escolhas, deve saber se posicionar – teórica e praticamente – diante das teorias educacionais que implicam na sua prática docente”.

A escolha do livro didático, quando realizada por um professor pesquisador, pode suscitar questões cruciais, pois ele tem uma formação profissional e sequencial, que o levam a uma consciência crítica e autônoma do seu trabalho, bem como a motivação, para querer sempre fazer o melhor, imbuído de visão crítica e de descoberta. Alguns professores da educação básica não se veem como protagonistas, acreditando que somente os grandes mestres e doutores acadêmicos é que estão realmente preparados para tal função de pesquisador, alguns dos quais

se resignam como meros repetidores dos conhecimentos apresentados nos livros didáticos, elaborados por instâncias superiores.

É importante, pois, aliar prática e teoria, para que escolhas conscientes e úteis sejam realizadas, tanto no procedimento da escolha do livro didático, quanto no árduo trabalho diário em que professores e alunos deparam-se com as dificuldades do dia a dia escolar. Nesse contexto do ensino de línguas estrangeiras, vale ressaltar que recentemente a LDB (Lei 9394/1996) passou por reformas, vindo a vigorar o texto da Lei nº 13.415/2017 que, no seu Art. 2º, § 5º, estabelece: “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa.” Em razão disso, o material didático é ferramenta muito importante, para que o processo ensino aprendizagem tome um novo rumo.

O material didático acumula a experiência de várias implementações, ao longo de quase oito décadas. Trata-se do PNLD. Através do PNLD, séries de livros didáticos que atendem a requisitos especificados em editais próprios e que são submetidas a processos avaliativos de vários aspectos de sua qualidade podem ser escolhidas, por professores em atuação, nas escolas públicas de todo o país.

Souza (2011) destaca que, após dez anos do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, os livros didáticos de Língua Inglesa ainda não se encontravam contemplados no programa brasileiro de avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos, para a escola pública brasileira. Esta situação começou a se modificar no edital 2011 do PNLD, no qual o material didático, para o ensino de espanhol e de inglês foi contemplado, pela primeira vez. Resta esperar que a inclusão de línguas estrangeiras em um programa educacional de abrangência nacional seja um primeiro passo importante na transformação da escola básica brasileira, em um espaço onde as línguas estrangeiras sejam reconhecidas, como objetivo educacional.

Também importa ressaltar que o livro didático é uma ferramenta de planejamento, quando bem escolhida; isso resume o pensamento de Almeida Filho (2013), segundo o qual os materiais são uma forma de codificação de ação futura, nas salas ou em outros lugares de aprender, nas extensões. Eles preveem atividades que vão formar o método, ou seja, as experiências de ensino e de aprendizagem que professor(a) e alunos(as) vão viver, em algum momento. Assim, cada material não é simplesmente apoio ou instrumento no ensino e, sim, a base codificada, a partitura

que se sugere transformar na ação ensinadora e adquiridora, com apoios mais ou menos impactantes de recursos.

Na verdade, “esses apoios recursais podem ser não somente menos impactantes nos processos (de aprender e de ensinar), mas até mesmo limitadores da aquisição, em certas combinações e sob dadas condições adversas” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.16). Essa escolha do livro didático deve ser seguida de um treinamento adequado, em consonância com a realidade do professor que irá utilizá-lo, em sala de aula. Vale destacar que os conhecimentos a respeito das principais linhas e correntes pedagógicas, com as quais o professor pretende trabalhar e atuar, podem fazer com que seu trabalho siga um caminho mais focado, em relação aos objetivos a serem alçados.

5. METODOLOGIA

A humanidade, desde os primórdios, usou métodos para desvendar fenômenos que pudessem contribuir, de algum modo, para com a vida. Esse ato de buscar conhecer, investigar e descobrir é tão inerente ao homem que, em situações corriqueiras e até mais complexas, constitui-se fator determinante à própria sobrevivência.

Nesse sentido, tem-se, com base em Fachin (2006), que a ciência se define justamente por estas características, ou seja, a busca pela explicação de fatos, a verificação de (in) verdades. Concordando com o que foi colocado, Gil (2010) contribui demarcando que a ciência objetiva chegar à verdade dos fatos, sendo estruturada por pesquisas que, segundo Fonseca (2002), são processos que buscam soluções sérias, com métodos adequados, para o problema que enfrenta ou para esclarecimentos de variados pressupostos.

Uma pesquisa científica pode ser classificada de diferentes modos e, segundo Fachin (2006), para que seja assim considerada, torna-se necessário identificar técnicas e articular métodos que possibilitem chegar aos conhecimentos dos fatos. Ainda nessa concepção, Marconi e Lakatos (2017) asseveram que o método científico é o saber produzido com base no raciocínio lógico, interligado à prática de investigação e observação que envolve técnicas sistemáticas, fornecendo conhecimentos confiáveis, sobre acontecimentos presentes, futuros e ou hipóteses do passado, propiciando à humanidade intervenções sobre estes.

Entende-se, portanto, que seja assim possível ampliar o conhecimento, acerca dos elementos que compõem a vida na Terra, para capacitar profissionais de diversas áreas, a fim de aprimorar suas habilidades. Nesse sentido, destaca-se que esta pesquisa se iniciou por um levantamento bibliográfico que Marconi e Lakatos (2017) definem como uma forma de embasar teoricamente, um texto com materiais já publicados, tais como, livros, teses, dissertações, artigos científicos, entre outros.

Sendo assim, para discutir as questões de língua e linguagem, enquanto elementos sociais, neste trabalho, contou-se com a bibliografia de Saussure (2006), Martelotta (2018), Costa (2018), Matoso Câmara (2006), Calvet (2018), Perini (2004), entre outros. Para debater aspectos sobre o ensino de língua estrangeira, suas abordagens, métodos e técnicas, elencou-se Leffa (1999, 2006, 2008, 2016), Martinez (2009), Moita Lopes (1996, 2009, 2013), Cavalcante (2011), entre outros. No tocante

ao livro e materiais didáticos e à relação com o currículo, as contribuições de Apple (2006), Lopes e Macedo (2011), Sacristã (2013), Giroux (1997), Goodson (2018), entre outros, foram fundamentais.

Ainda no que tange à metodologia, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que, conforme Yin (2016), não busca quantificar, ou chegar a um dado estatístico, mas foca em estudar significados de fenômenos, representar opiniões, com base em constatações, abranger condições contextuais em sociedade, que são debatidas pelo pesquisador, com base nos dados coletados, relacionando-os às teorias que construíram o texto.

5.1 Local da pesquisa

A fim de contextualizar e situar o leitor, vale mencionar que esta pesquisa foi realizada na cidade de São Luís, capital do estado Maranhão (figura 1), situada na Ilha do Maranhão ou Ilha de Upaon-Açu (na língua tupi). São Luís é uma cidade internacionalmente conhecida, por ter um conjunto arquitetônico, tombado pela Unesco e, em virtude disso, considerada um Patrimônio Histórico da Humanidade.

Figura 1: São Luís, localização, vista área e arquitetura



Fonte: reprodução Google. Disponível em: <https://perviamo.com.br/>.

Nesta cidade, encontra-se localizada a escola investigada, a Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira, escola da rede municipal, localizada na Avenida 01, nº 100, Conjunto Habitacional Bequimão. De acordo com informações do MEC, os indicadores de qualidade dessa Unidade de Ensino Fundamental no IDEB/2019 são: 4,8 (anos iniciais) e 3,7 (anos finais).

5.2 Tipo de pesquisa

Quanto ao tipo de pesquisa, define-se, com base em Marconi e Lakatos (2017), que esta se configura em pesquisa de campo, de caráter exploratório, pois o pesquisador esteve no local de investigação, coletando dados para debater a inquietação que buscava resolver.

As pesquisas desse tipo, para Yin (2016), aproximam-se de resultados legítimos, pela familiarização do pesquisador na realidade investigada e com os participantes envolvidos. Ainda sobre suas características, Marconi e Lakatos (2017) acrescentam:

Pesquisa de campo é que se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese que se queria comprovar [...] requerem a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão [...] em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, devem-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 203).

Seguindo esse pensamento, foi estruturada, então, esta pesquisa; inicialmente, por um levantamento bibliográfico; posteriormente, escolheu-se como proceder para coletar os dados e, por fim, discuti-los.

5.3 Instrumentos de coleta de dados

O instrumento escolhido, para coleta de dados, foi a entrevista semiestruturada. Segundo Marconi e Lakatos (2017), estes instrumentos permitem uma aproximação, entre o pesquisador e os participantes, ampliando o entendimento de fenômenos que estão em investigação. Quanto às suas características, materializam-se por perguntas, que são previamente organizadas, mas permitem liberdade para aqueles

que respondem, ou seja, em situações nas quais precisem ampliar a resposta ou mencionar outros fatores não perguntados, poderão fazê-lo.

5.4 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram três professores que ministram o componente Língua Inglesa, na Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira nos 6º e 7º anos. Dois atuam no 6º ano e um no 7º. Estes participantes possuem, respectivamente, 9, 20 e 42 anos de atuação, como docentes.

5.5 Aspectos éticos

Quanto aos aspectos éticos que guiam a realização desta investigação, estes estão fundamentados no item III da Resolução de Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. De acordo com o documento, as pesquisas cuja realização envolve seres humanos, devem atender aos seguintes critérios éticos e científicos:

III.1 – A eticidade da pesquisa implica em:

- a) respeito ao participante da pesquisa, em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012, p. 3).

Desse modo, a pesquisa se preocupou com o respeito e dignidade dos investigados, levando em consideração os aspectos que pudessem ferir sua autonomia, enquanto colaboradores do estudo. Assim, não se usou nomes reais dos participantes, nem elementos que os pudessem identificar. Atribuiu-se aos participantes os termos: PROFESSOR 1, PROFESSOR 2, PROFESSOR 3.

Todos foram informados sobre a pesquisa e do que esta tratava e, assim, consentiram participar. De forma oficial assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), consolidando suas participações na pesquisa.

5.6 Análise de dados

Todos os dados coletados nas entrevistas com os professores foram analisados, sendo confrontados com as teorias utilizadas, ao longo do trabalho. Na seção em que se fez uma análise dos livros didáticos dos 6º e 7º anos, também se procedeu desta maneira.

5.7 Produto da pesquisa

O produto educacional dessa pesquisa de mestrado foi um caderno de orientações, para a escolha e a implementação de atividades de Língua Inglesa (APÊNDICE C). O material foi construído a partir da perspectiva docente, logo, direciona-se a professores e professoras que atuam nesse componente curricular, em especial, nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

O caderno de orientações está estruturado a partir de algumas considerações, sobre o livro didático: direcionamentos sobre sua escolha, características de abordagens de ensino de língua estrangeira e sugestões de atividades, para serem utilizadas, fomentando mais dinamicidade nas aulas, propiciando, assim, recursos que fortaleçam o ensino do componente curricular, nessa etapa de ensino.

Com formato interativo e divertido, o produto educacional sugere atividades de baixo custo; algumas, nem custo possuem e a sua criação foi pensada, considerando o docente que não disponibiliza de recursos financeiros, nem apoio das escolas, no que concerne à disponibilização de materiais didáticos.

Vale mencionar que as sugestões e orientações, propostas no caderno, devem ser consideradas pelo/a professor/professora, de acordo com sua realidade em sala de aula, ou até fora dela, para, assim, utilizá-las, visto que o produto educacional se configura em um material complementar e não substituto do livro didático.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O percurso deste trabalho veio descrevendo, até aqui, um caminho no qual a educação brasileira foi, por muitas vezes, colocada como pauta central, concebida, inclusive, como ponto crucial para o desenvolvimento da sociedade, por educadores

e políticos, a fim de sanar problemas que fragilizam a vitalidade social. Nesse ínterim, o livro didático se coloca como um elemento que traz consigo a concretização do que se propõe no currículo, carregando um complexo de concepções, ideologias e, sobretudo, cultura (MARIN, 2020).

Corroborando à colocação, Almeida Filho (2013, p. 27) acrescenta que os livros, recursos, metodologias e materiais didáticos, de modo geral, são uma espécie de materialidade relevante, para a profissão de “ensinadores de língua e para seus alunos adquirentes. Todo material está alinhado a uma dada abordagem de ensinar e de aprender [...]”.

Nesse viés, as diversas categorias de abordagens que permeiam os livros didáticos alinham-se aos paradigmas da comunidade escolar e, sobretudo, pela científica “embaladas por teorias explícitas formal [...] São, portanto, instâncias de aprovação de um modelo de instrução” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 28). Muitos livros atuais, conforme este autor, apresentam-se em uma estrutura ainda bastante gramaticista, numa concepção moderna do audiolinguismo, que se abre, limitadamente, às interações e expressam timidamente, caráter comunicacional, em torno de tópicos relevantes, mas que se estrutura, consideravelmente, na gramática.

Já, para Marin (2020, p. 109), os livros didáticos “não atuam apenas no âmbito intelectual da aprendizagem, ocupando-se somente dos estudos gramaticais [...] seus conteúdos também ensinam valores comportamentais [...]” (MARIN, 2020, p. 109), aspecto este observado, à medida em que se analisou os livros elencados para este estudo. Nesse sentido, com base nas questões que explicam o ensino de língua estrangeira e esclarecem abordagens, métodos e técnicas, tem-se que admitir que cada uma, em sua especificidade, permite que o processo ocorra, obviamente, e que cada instituição ou sistema educacional optará por uma, em vez de outra, como se observará ao longo desta seção.

Portanto, considerando-se, também, as falas dos três professores de Língua Inglesa, analisaram-se neste trabalho, os livros didáticos dos 6º e 7º anos desse componente curricular; sendo importante atentar-se às formas em que se apresentam, relacionando-as às teorias que narram, sobre o ensino de língua estrangeira.

Para fins de contextualização, o livro didático do 6º ano (figura 2), utilizado na Unidade Escolar de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira, em sua 2ª edição, datada de 2018, escrito por Cláudio de Paiva Franco, doutor em Linguística Aplicada e Kátia Cristina do Amaral Tavares, também doutora em LA, ambos professores de Língua

Inglesa na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os dois autores, além de proficientes na Língua Inglesa, atuaram na educação básica e delinearam uma trajetória profissional, pautada em estudos sobre linguística aplicada e ensino de línguas.

Figura 2: capa do livro didático utilizado na UEB Jornalista Neiva Moreira -6º ano



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018).

Logo na apresentação do material, os autores destacam um ponto muito interessante e que, ao longo da análise, foi percebido: o fato de que o livro é importante, mas não é o único que deve ser utilizado, como possível instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem. Ressaltam ainda, que em toda a extensão do livro são sugeridas atividades que não devem ser entendidas como recomendações, a serem seguidas, necessariamente, fielmente, e que cada professor pode utilizar de sua autonomia. O conteúdo está distribuído em unidades que versam sobre assuntos corriqueiros e sociais, conforme ilustra a figura 3, a seguir.

Figura 3: Unidades do livro didático utilizado na UEB Jornalista Neiva Moreira -6º ano

Contents	
Classroom Language	8
English All Around the World	10
Tips into Practice	12
Using the Dictionary	18
1 Hello	
• Exploring motivational posters	
• Establishing connections with Geography and History	
Warming Up!	22
Reading Comprehension	24
Vocabulary Study	26
Greetings and Farewells	28
Taking It Further	29
Language in Use	30
Subject Pronouns/Verb to be affirmative form	30
Writing	32
Listening and Speaking	34
Looking Ahead	35
2 My Life	
• Exploring short bios	
• Establishing connections with Art and Portuguese	
Warming Up!	36
Reading Comprehension	38
Vocabulary Study	40
Personal Interests	40
Numbers	41
Taking It Further	42
Language in Use	43
Possessive Adjectives	43
Listening and Speaking	46
Writing	48
Looking Ahead	49
Review 1	50
Thinking about Learning	53
Time for Fun!	54
3 Around the Globe	
• Exploring fact files	
• Establishing connections with Art, Geography, History, Portuguese and Science	
Warming Up!	56
Reading Comprehension	58
Vocabulary Study	60
Occupations	60
Months of the Year	61
Countries and Nationalities	61
Taking It Further	62
Language in Use	63
Verb to be: negative and interrogative forms	63
Listening and Speaking	66
Writing	68
Looking Ahead	69
4 What Is a Family?	
• Exploring acoustic poems	
• Establishing connections with Art, Geography and Portuguese	
Warming Up!	70
Reading Comprehension	72
Vocabulary Study	74
Family Members	74
Taking It Further	76
Language in Use	77
Plurals	77
Genitive Case ('s)	78
Listening and Speaking	80
Writing	82
Looking Ahead	83
Review 2	84
Thinking about Learning	87
Time for Fun!	88
Sing a Song 1	90
5 Houses Around the World	
• Exploring descriptions of photographs	
• Establishing connections with Geography, History and Art	
Warming Up!	94
Reading Comprehension	96
Vocabulary Study	98
Parts of the House	98
Furniture	99
Taking It Further	100
Language in Use	101
There is/There are	101
Prepositions of Place	104
Listening and Speaking	105
Writing	108
Looking Ahead	107
6 Save the Animals!	
• Exploring campaign posters	
• Establishing connections with Art, Portuguese and Science	
Warming Up!	108
Reading Comprehension	110
Vocabulary Study	113
Animals and Pets	113
Taking It Further	115
Language in Use	116
Imperative	118
Listening and Speaking	119
Writing	120
Looking Ahead	121
Review 3	122
Thinking about Learning	125
Time for Fun!	126
7 Music Matters	
• Exploring lyrics and parodies	
• Establishing connections with Art and Science	
Warming Up!	128
Reading Comprehension	130
Vocabulary Study	132
Kind of Music	132
Musical Instruments	133
Taking It Further	134
Language in Use	135
Present Continuous	135
Listening and Speaking	138
Writing	140
Looking Ahead	141
8 Let's Go to School!	
• Exploring personal stories	
• Establishing connections with Geography and History	
Warming Up!	142
Reading Comprehension	144
Vocabulary Study	146
Action Verbs	146
Taking It Further	148
Language in Use	149
Present Simple I/You/We/They!	149
Present Simple He/She/It!	152
Listening and Speaking	153
Writing	154
Looking Ahead	155
Review 4	156
Thinking about Learning	159
Time for Fun!	160
Sing a Song 2	162
On the Screen	166
Extra Activities	170
Projects	174
Vocabulary Corner	176
Language Reference in Context	181
Glossary	203
Bibliography	208

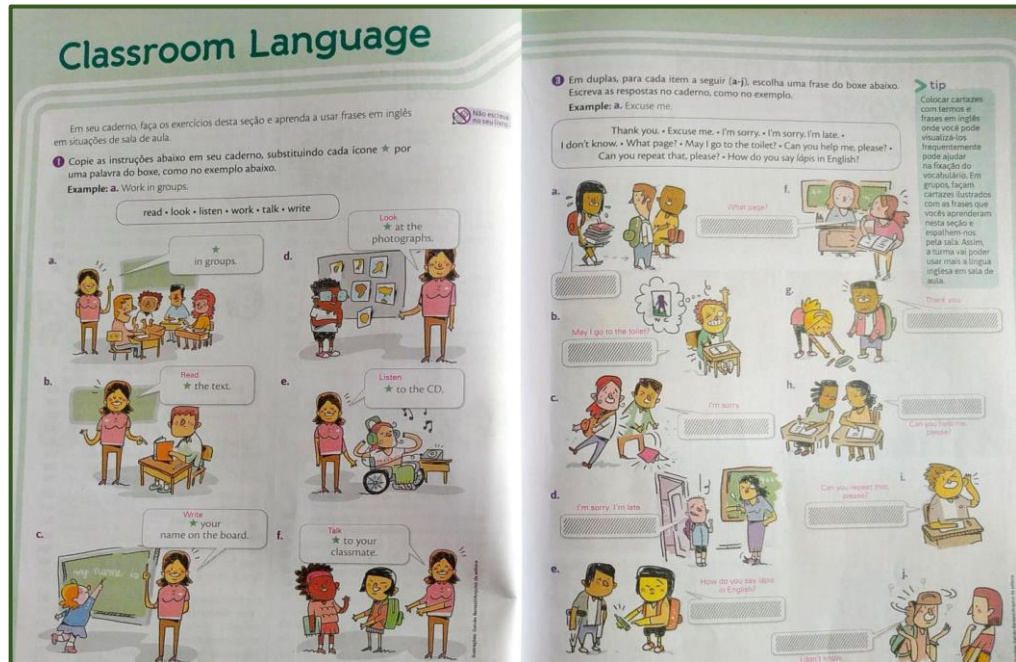
Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018).

No tocante aos pressupostos teóricos que permeiam o livro do 6º ano – livro do professor –, os autores ressaltam que adotam uma perspectiva dialógica de linguagem e citam os ideais de Michael Bakhtin, evidenciando que a Língua Inglesa, ensinada no material, é disponibilizada a partir de uma realidade concreta e não por abstração científica. Destacam ainda, que os conteúdos são inspirados também, na perspectiva sócio-histórico-cultural, que foi descrito aqui nesta pesquisa no capítulo segundo, quando se evidenciou, com base em Libâneo (2014), que nesta concepção parte-se da premissa de que todos os indivíduos, participantes do processo de ensino e aprendizagem são seres humanos sociais e históricos, e que os alunos assumem papel de sujeitos da própria aprendizagem.

Ainda nessa apresentação estrutural do livro didático, Franco e Tavares (2018) citam a interdisciplinaridade, evidenciando que, em vários momentos, instiga-se a reflexão dos alunos, para temas plurais e discussões que alcancem outros canais de pesquisas, tais como: web sites, vídeos, plataformas online, entre outros, pois acreditam na possibilidade de uma educação, mediada por tecnologia. Ressaltam a presença de jogos e interatividade no livro, bem como a relação dos objetivos que preconizam as competências gerais da educação básica, nos anos finais, em consonância com a BNCC. Permite a integralidade das quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever e, em sua estrutura, apresenta categorias de linguagem, em

uso na sala de aula (figura 4); uso do inglês ao redor do mundo (figura 5) e a língua na vivência, isto é, na prática (figura 6).

Figura 4: Classroom Language



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018).

Figura 5: English All Around the World



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018).

Figura 6: Tips into Practice

Tips into Practice

Esta seção apresenta estratégias de aprendizagem e de leitura que vão ajudá-lo a se sentir mais confiante para realizar as atividades propostas ao longo do livro.

1 Leia o pôster a seguir e responda às questões no caderno.

a. O texto traz uma citação de Thomas Edison, um dos maiores inventores da história. Você sabe por qual invenção ele se tornou conhecido?
Resposta pessoal. Um globo e 1% inspiração e 99% transpiração. Resposta pessoal.

b. Quais palavras na citação em inglês são parecidas com o português?
Resposta pessoal. Um globo e 1% inspiração e 99% transpiração. Resposta pessoal.

c. Qual palavra na citação em inglês é equivalente a transpiração?
Resposta pessoal. Um globo e 1% inspiração e 99% transpiração. Resposta pessoal.

d. Explique, com suas palavras, o que a citação significa. Você concorda com ela? Por quê (não)?
Resposta pessoal. Um globo e 1% inspiração e 99% transpiração. Resposta pessoal.

e. Citações como a do pôster costumam aparecer também em camisetas e marcadores de livros, por exemplo. Onde mais você poderia encontrar a citação de Thomas Edison?
Sugestões de resposta: Camisetas, bonês e postagens em redes sociais.

tip A
Fique atento aos textos em inglês que estão à sua volta — em pôsteres, camisetas, postagens em redes sociais etc. Eles podem oferecer oportunidades para você aprender a língua inglesa.

INSTRUCTIONS

JAKE
(Press twice to double jump)

MOVE LEFT
MOVE RIGHT
MOVE DOWN

SPACE BAR
Attack: Stretchy Punch

SPECIAL ABILITY:
Multi-jump

POWER UP ATTACK:
Giant Jake

PLAY

Available at: http://adventuretime.wikia.com/wiki/File:Game_creator_instructions.PNG
Accessed on January 10, 2018.

tip B
O inglês está presente em diversas situações do seu dia a dia, como em jogos. Aproveite essas oportunidades para aprender o idioma também fora da escola.

1 Agora, releia o texto acima e correlacione as colunas, como no exemplo abaixo. Escreva as respostas no seu caderno.

Example: a. III

a. Para dar um pulo duplo, aperte duas vezes a tecla **SPACE BAR**

b. Para mover para a esquerda, aperte a tecla **MOVE LEFT**

c. Para mover para a direita, aperte a tecla **MOVE RIGHT**

d. Para atacar, aperte a tecla **SPACE BAR**

e. Para mover para baixo, aperte a tecla **MOVE DOWN**

Sugestões de resposta: Associar as diferentes partes do pôster com as palavras em português: "Genius" com "inspiração", "perspiration" com "transpiração", "inspiration" com "inspiração", "perspiration" com "transpiração", "inspiration" com "inspiração", "perspiration" com "transpiração".

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018).

O ensino de vocabulário é um elemento presente. E, como bem destacam Franco e Tavares (2018), em cada unidade são trabalhadas lexias centrais aos temas, sendo o ensino de gramática é pautado na linguagem em uso (figura 6). Os autores destacam também, que a avaliação é contínua, seguindo as orientações dos PCNs e DCNs.

Figura 7: Using the Dictionary

Using the Dictionary

Além do glossário deste livro (página 203), você tem o hábito de usar dicionários para consultar palavras em inglês? Você já utilizou algum dicionário na internet ou no celular? *Respostas pessoais.*

Ao fazer os exercícios desta seção, você vai aprender a usar dicionários de diferentes tipos para ajudar na sua aprendizagem de inglês.

O texto abaixo aparece na unidade 2 deste livro (página 42). Leia-o para responder às questões 1-4 no seu caderno.

TIME For Fun • Around the World

A DAY IN THE LIFE

ALL ABOUT ME

My name is Greg A.

I am 11 years old and in the sixth grade.

I live with my mother, grandmother, and older sister, in Accra, the capital. I love reading and playing soccer.

Adapted from:
TIME FOR KIDS. Family
Edition: Around the World
(2/7), September 2017.
(Tablet Edition.)

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018).

O livro do 6º ano está dividido em oito unidades; cada unidade é composta pelas categorias expostas nas figuras de 4 a 6. No tocante à sua estrutura, como observado na figura 4, o “*Classroom Language*” propõe que a língua inglesa seja ensinada, a partir de situações na própria sala de aula, sejam elas faladas, ouvidas, escritas ou lidas. Essa sugestão se harmoniza com a BNCC, porque contempla as habilidades de aprendizagem de língua estrangeira, a partir de significados e expressões de sentido.

A figura 5 “English All Around the World” é um exemplo do incentivo, disposto no livro do 6º ano, a respeito do ensino de inglês que está no entorno dos alunos, como, por exemplo, nos letreiros dos *fast food*, jogos virtuais, cartazes de publicidade e até nos aparelhos eletrônicos do dia a dia – celulares, *tablets* e computadores. A figura 6 “Tips into Practice” demonstra como o livro desperta os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, para a presença do inglês, a partir de dicas práticas.

Observa-se que a figura 7 “Using the Dictionary” orienta para o uso de variadas fontes de aprendizagem, em especial os dicionários, sejam eles impressos ou digitais, enfatizando a relevância da construção de repertório lexical, conforme dispõem Franco e Tavares (2018). Dito isto, passa-se agora às unidades de 1 a 8 do livro didático do 6º ano.

6.1 O livro didático de Língua Inglesa – 6º ano – o livro do professor: analisando as unidades

Um ponto interessante, ao longo do livro do 6º ano, é a relação direta com as orientações da BNCC, explicitando sempre os objetivos e as competências exigidas. Como já mencionado, os documentos que norteiam a educação brasileira vêm, ao longo de décadas, moldando o sistema educacional.

Sendo assim, em específico sobre o componente Língua Inglesa, a BNCC orienta para que o ensino oportunize, ao alunado, o refletir, criticamente, sobre a aprendizagem da língua, para que os estudantes se comuniquem com o mundo globalizado, por meio de mídias impressas e digitais, que compreendam valores e interesses de outras culturas “para o exercício do protagonismo social [...] articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade [...]” (BRASIL, 2017, p. 246), e que possam elaborar repertórios

linguístico-discursivos da Língua Inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos.

6.1.1 Unidade 1

Seguindo nessa direção, a unidade 1 é apresentada por Franco e Tavares (2018), a partir de sugestões comunicativas do contexto cotidiano, instigando os aprendizes a relatarem o contato com a Língua Inglesa, como ilustra a figura 8:

Figura 8: Warming Up



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018).

Essa categoria, numa tradução para o português, significa “aquecendo”. Conforme figura 8, o direcionamento ao docente dispõe que este deva ajudar os estudantes a se apresentarem a outras pessoas, logo, a utilização de pronomes pessoais em Língua Inglesa passam a ser inseridos nos diálogos. O verbo *to be*, também no presente do indicativo, é uma sugestão, sendo este correlacionado a saudações e a outras pequenas expressões.

Ao longo da unidade, vai se observando, de fato, uma relação com a abordagem comunicativa, considerando que esta concepção disponibiliza aos

aprendizes, diálogos mais espontâneos, que até tratam da gramática, mas buscam desenvolver a competência comunicativa, com o auxílio de um material didático autêntico. Exemplo disso é a figura 9, na categoria “*Reading Comprehension*” que, a partir do gênero textual quadrinhos, oportuniza o processo de ensino, de modo menos artificial e com mais dinamicidade, tendo em vista que instiga a leitura, em Língua Inglesa.

Figura 9: Reading Comprehension

3 Observe as imagens novamente e escolha os itens que você espera encontrar no texto. Escreva as respostas no seu caderno. *Respostas pessoais.*

- ☐ expressões de cumprimento
- ☐ expressões de despedida
- ☐ expressões de sentimento
- ☐ uma frase engraçada

Reading

Now read the text below to check your predictions.

Classic PEANUTS by SCHULZ

HI, THERE, TIGER!

HI, SNOOPY... HOW ARE YOU TODAY?

HELLO, SNOOPY

HI, SNOOPY

HELLO SNOOPY? HOW'S THE BOY?

RATS!

NOBODY EVER CALLS ME "SUGAR-LIPS"!

©1985 Peanuts Worldwide LLC. Dist. by Universal Uclick.

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018).

O livro propõe uma conversa entre professor e alunos, sobre o gênero textual. A atividade ilustrada na figura 9 apresenta uma primeira questão, com respostas pessoais que são, muitas vezes, pelo nível de proficiência dos alunos do 6º ano, feitas

em português mesmo, mas que se encaminham para um contato com o inglês, a partir da leitura dos quadrinhos que, por meio das imagens possibilitam a identificação de respostas, expressões e sentimentos.

Em outra categoria de atividades, neste livro em análise, é sugerido o estudo dos vocabulários, também com uso do gênero textual quadrinhos. São perguntas e respostas sobre lexias do tema estudado, relacionando imagens e palavras, conforme figura 10, a seguir:

Figura 10: Vocabulary Study



Vocabulary Study

Greetings and Farewells

1 Imagine Snoopy can talk and replace each icon ★ with an expression from the box below to complete the following dialogs. Write the answers in your notebook.

I'm fine, thanks. • Hello, Sally.

Dialog 1: Hello, Sally.



Dialog 2: I'm fine, thanks.



2 In pairs, practice the dialogs below. Use your own names and take turns.

Dialog 1:
Student A: Hi, there, (name)!
Student B: Hello, (name).

Dialog 2:
Student A: Hi, (name). How are you today?
Student B: I'm fine, thanks.

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018).

Com base na leitura geral do livro e de forma mais detalhada, destacada nas figuras 9 e 10, observa-se que, por vezes, as perguntas das atividades propostas no

livro estão em Língua Portuguesa e por outras, em Língua Inglesa, flexibilizando a compreensão do possível leitor. Para os alunos, em especial dos estudantes da UEB Jornalista Neiva Moreira, o nível de proficiência em Língua Inglesa ainda é muito fragilizado, tendo em vista que a educação pública brasileira perpassa vulnerabilidades que afetam a integralidade do alunado.

No contexto dos professores, nem sempre estes têm uma formação satisfatória e, de acordo com Leffa (2008), a formação do professor de Língua Inglesa tem sido tratada como se fosse um treinamento e muitos profissionais, depois da formação inicial, estagnam na aprendizagem da Língua Inglesa, fazendo com que o livro passe a ser o seu principal e único material didático, no exercício de sua função na escola.

Essa ponderação também foi feita por Mazza (2011), quando a autora, ao descrever a formação e identidade do professor de Língua Inglesa, destaca que no Brasil, não tem se dado uma atenção necessária, pois muitos graduandos, em decorrência de suas condições econômicas frágeis, não têm como investir em cursinhos de idiomas ou outras formações continuadas. Essas formações são essenciais à prática profissional. Isto é, a fluência da Língua Inglesa reverbera em um processo de ensino menos complexo. Sob este aspecto, a forma como o livro do 6º ano é configurada acaba contribuindo para com o docente da UEB investigada.

No tocante à abordagem que inicialmente Franco e Tavares (2018) evidenciam ser dialógica e comunicativa, nota-se que os alunos são impulsionados a se comunicarem e não apenas aprender superficialmente, aproximando-se às colocações de Martinez (2009) que expressa que essa abordagem posiciona o aprendiz, como autônomo de sua aprendizagem.

As sugestões de conversa entre professor e aluno, destacadas no livro do 6º ano, nessa primeira unidade, se harmoniza com a proposição de Cavalcante (2011) que descreve que a língua, nesse cenário da abordagem comunicativa, é um instrumento de interação e envolve agentes diversos: docentes e discentes.

Partindo para mais uma das categorias que compõem as unidades do livro, Franco e Tavares (2018) trazem a “*Taking it Further*”, em uma tradução livre, significa “indo mais longe”, conforme ilustra a figura 11. Nessa categoria, propõe-se o ensino a partir da compreensão de que o inglês, a depender da espacialidade geográfica, pode apresentar variações, como, por exemplo, o inglês do Canadá e o dos EUA.

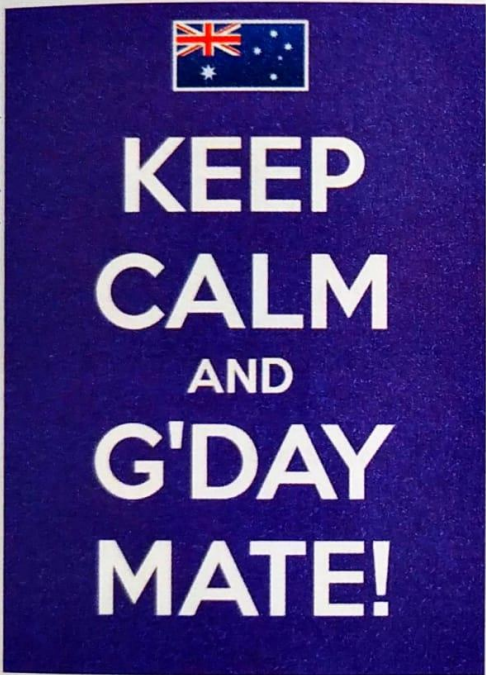
Figura 11: Taking it Further



Taking it Further



Read the following text and choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.



Reprodução: <www.keepcalm-o-matic.co.uk>

a. The text is a
 ▲ poster. X
 ■ magazine cover.

b. The flag in the text is from
 ▲ Canada.
 ■ Australia. X

c. "G'day" is the contraction of
 ▲ good day. X
 ■ good morning.

d. "G'day" is an example of
 ▲ informal language. X
 ■ formal language.

Available at: <www.keepcalm-o-matic.co.uk/n/keep-calm-and-g-day-mate-2/>. Accessed on: November 30, 2017.

> tip

Ao consultar um verbete no dicionário, busque identificar o significado mais adequado ao contexto de uso do termo consultado.

mate /meit/
noun
 1 (BrE, AustE, informal) a. a friend: *He and John are good mates.* ♦ **amigo**;
 b. used as a friendly way to address a man. *What's the time, mate?* ♦ **cara**
 2 (informal) a husband or wife: *What's the name of your mate?* ♦ **marido, mulher**
 → similar words: buddy (AmE, informal), pal (informal)

Think about it!

Observe a fonte indicada no texto acima. Onde o texto foi publicado? Agora, considere o contexto e consulte o verbete. Na sua opinião, qual é o significado de *mate* no texto?

Respostas sugeridas: O texto foi publicado em um *site* (onde os usuários podem criar e publicar pôsteres)./Considerando o contexto (em que alguém publica um pôster dirigindo-se a todos os usuários do *site*), o significado mais adequado para *mate* é **cara** (definição 1b do verbete).

Le@rning on the Web

Para conhecer outras palavras e expressões típicas do inglês usado na Austrália, visite: <www.koalanet.com.au/australian-slang.html>. Acesso em: 30 nov. 2017.

> tip

Em inglês

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

As sugestões, nessa categoria da unidade 1, incentivam o professor a ajudar os alunos a identificarem essas variações fonéticas e abreviações da língua, na modalidade escrita, num viés de autonomia, a partir de pesquisas online e outras fontes de pesquisa. O professor, nesse momento, posiciona-se como o mediador, tal como postulam as correntes de pedagogias libertadoras, inspiradas nas concepções e preconizações freirianais.

Observa-se, assim, que a abordagem exposta concebe a língua não como um conjunto de frases com estruturas gramaticais que devem ser seguidas ou decoradas, mas, sim, evidenciadas como um evento comunicativo e repleto de sentido, como bem dispõe Leffa (2016). Esta concepção vai se confirmando em outras páginas do livro do 6º ano, tal como aponta a figura 12, a seguir:

Figura 12: Language in Use

 **Language in Use**

Subject Pronouns/Verb to be: affirmative form

Read the comic strip below and do exercises 1-3 in your notebook.



Available at: <<http://garfield.com/comic/1978-06-19>>. Accessed on: November 30, 20

1 Em qual quadrinho acontece cada ação descrita abaixo? Escreva **1, 2** ou **3** em seu caderno.

- a. Garfield apresenta-se e apresenta seu dono. **2**
- b. Jon apresenta-se e apresenta seu animal de estimação aos leitores. **1**
- c. Jon diz que o objetivo dos personagens da tirinha é entreter os leitores. **3**
- d. Garfield pensa apenas em ser alimentado. **3**

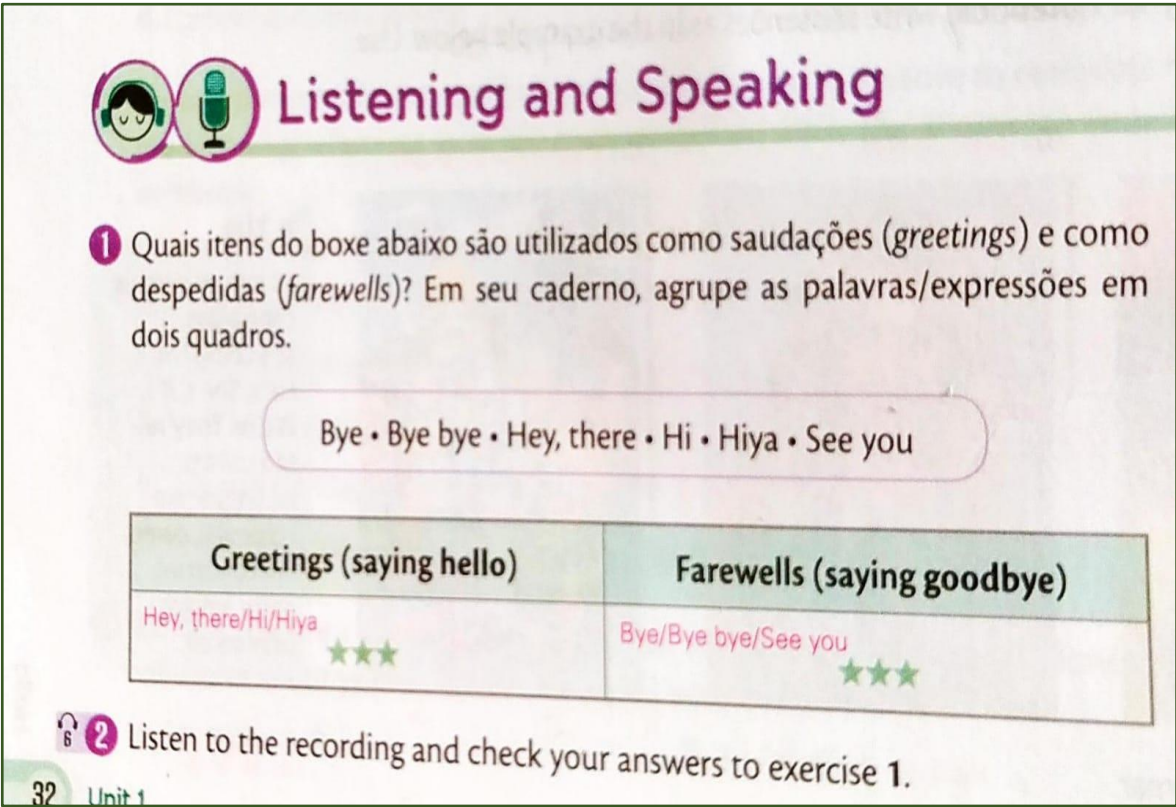
Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

A figura 12, em destaque a “Language in Use”, sugere uma atividade com a linguagem em uso, correlacionando pronome subjetivo, verbo *to be* e a forma afirmativa. Mais uma vez, o gênero quadrinhos é apresentado por Franco e Tavares (2018) e as perguntas da atividade buscam mensurar a compreensão da leitura dos alunos e, também, incentiva o ensino da escrita, pois a atividade traz formas variadas de uso do verbo *to be*.

Nesse momento de análise, reportou-se a uma fala de um dos professores entrevistados, detalhada mais à frente, quando o docente informou não utilizar nenhum outro material didático, em seu processo de ensino na UEB Jornalista Neiva Moreira. Sob este aspecto, Pinto e Pessoa (2009, p. 79) destacam que o livro didático exerce atualmente um papel essencial, no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que “não raro, os livros didáticos correspondem à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos”.

Na figura 13, a seguir, a categoria “*Listening and Speaking*” enfatiza o ouvir e o falar. Sugere uma atividade na qual os alunos organizem lexias que se refiram a saudações e despedidas; um ponto muito interessante é a transcrição de áudio, disponibilizada ao professor, no livro do 6º ano.

Figura 13: Listening and Speaking



Listening and Speaking

1 Quais itens do box abaixo são utilizados como saudações (*greetings*) e como despedidas (*farewells*)? Em seu caderno, agrupe as palavras/expressões em dois quadros.

Bye • Bye bye • Hey, there • Hi • Hiya • See you

Greetings (saying hello)	Farewells (saying goodbye)
Hey, there/Hi/Hiya ★★★	Bye/Bye bye/See you ★★★

2 Listen to the recording and check your answers to exercise 1.

32 Unit 1

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

Essas atividades de compreensão de conteúdos, que também são chamadas de consolidação de aprendizado, são tomadas pelos autores do livro, Franco e Tavares (2018), como relevantes, tendo em vista a existência de vários exercícios nesses formatos. A conexão entre as quatro competências linguísticas também é um

elemento muito presente, no manual do professor. Na figura 14, *Writing*, a seguir, observa-se como a escrita pode ser trabalhada, pelo docente, em sala de aula ou fora dela.

Figura 14: Writing

Aa Writing

Nesta unidade, você leu cartazes motivacionais (*motivational posters*, em inglês) na página 29. Um cartaz é usado para capturar a atenção das pessoas e comunicar uma mensagem. Normalmente, os cartazes incluem elementos textuais e visuais. Em geral, o objetivo dos cartazes motivacionais é levar as pessoas a ter mais êxito ou ter uma atitude positiva. É um tipo de cartaz comumente criado para uso em escolas e empresas.

1 In pairs, create a motivational poster similar to the ones on page 29. The objective is to create a friendly atmosphere and encourage the whole school to be nice to each other.

Writing Context

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

Example: a. III

a. Writers:	I. motivational poster
b. Readers: v	II. school boards/Internet
c. Genre: I	III. you and a classmate
d. Objective: vi	IV. informal tone
e. Style: iv	V. the whole school
f. Media: II	VI. create a friendly atmosphere

Step by Step

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

Instruções em língua materna, ou seja, em português, são mais uma vez observadas, na figura 14, e trazem a proposta de uma atividade que não se limita a fazer longas listas no caderno, mas instiga a criatividade dos aprendizes, no sentido dos estudantes criarem cartazes e usarem lexias, dentro do contexto da unidade. Nessa acepção, compreende-se, junto a Cavalcante (2011), que a abordagem comunicativa tem se aproximado das necessidades sociais atuais e tem permitido que os processos, sejam eles de ensino, sejam de aprendizagem, decorram

eficientemente, como tem se mostrado o livro do 6º ano, que finaliza sua estrutura da unidade 1, com a categoria “Looking Ahead” (figura 15).

Figura 15: Looking Ahead



Looking Ahead



Formas de saudação podem variar nas diferentes culturas, países, regiões e até grupos sociais. Leia o texto abaixo e conheça um pouco sobre a origem de quatro gestos de saudação usados em diferentes partes do mundo. Em seguida, converse com um colega. *Respostas pessoais.*

- Você conhece outras saudação que são características de um país, região ou grupo social?
- As diferentes formas de saudação podem gerar situações de constrangimento ou de preconceito entre pessoas de diferentes culturas e/ou grupos sociais. Você conhece algum exemplo dessas situações? Na sua opinião, o que pode ser feito para evitá-las?



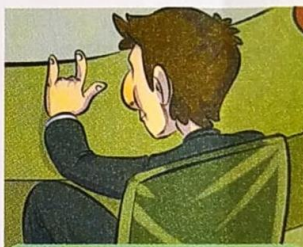
DE MÃOS LIMPAS

Saudação mais comum no Ocidente, sobretudo entre os homens, o aperto de mão também é usado para selar acordos. A origem do gesto é incerta, mas acredita-se que tenha surgido para demonstrar que ambas as partes estavam desarmadas — já balançar as mãos seria um meio de descobrir se não havia armas escondidas na manga da camisa do seu amigo.



DAR UMA CURVADINHA

O ato de curvar-se diante da pessoa é usado pela galera de vários países orientais, como Japão e Coreia. Além de sinal de saudação, pode significar respeito, gratidão ou até um pedido de desculpas. A curvadinha também pode ser acompanhada de um aperto de mão.



SINAL DE AMOR

O cumprimento ILY surgiu na língua de sinais dos deficientes auditivos dos EUA, onde significa I Love You. Mas ele só se espalhou mesmo como uma saudação corriqueira, nos EUA e Canadá, a partir do final dos anos 60, quando foi adotado pela galera hippie, do paz e amor.

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

As notas introdutórias de Franco e Tavares (2018), ao apresentarem o livro do 6º ano de Língua Inglesa, destacaram pressupostos teóricos, pautados em diferentes práticas sociais. E, nesta última categoria, exposta na figura 15, em uma tradução que significa “olhando à frente”, dialoga com o ensino de inglês com outras culturas: a asiática e até com a língua sinalizada, utilizada por pessoas surdas, podendo em sala de aula, suscitar um rico debate que perpassa culturas e variações linguísticas, tema preconizado pela BNCC.

Outro aspecto é a percepção de que a Língua Inglesa, por mais que seja tratada como uma língua universal e de importância grandiosa, passa a ser concebida como passível de variações, assim como as demais, sendo uma boa oportunidade de o

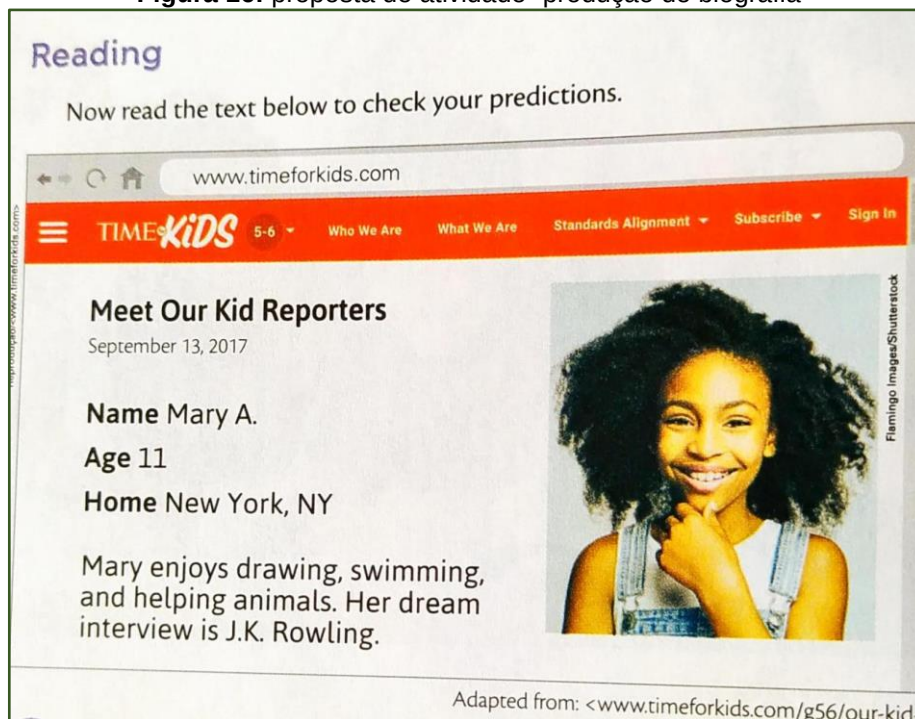
professor, em sala de aula, desmistificar alguns mitos e ou concepções errôneas dos alunos, sobre a Língua Inglesa.

6.1.2 Unidade 2

Da segunda à oitava unidade, o livro do 6º ano segue o mesmo formato do descrito pela unidade 1, conforme se discutiu, no tópico anterior. Sendo assim, destacou-se, em cada uma dessas unidades, exemplo de algumas atividades que se relacionam, com o objetivo da produção de Franco e Tavares (2018) e que se interligam com bases teóricas, relevantes ao processo de ensino de Língua Inglesa.

A unidade 2 se apresenta com a temática “*My Life*”, propondo que seja ensinado aos alunos, vocabulários relacionados aos interesses pessoais, que utilizem adjetivos e produzam biografias, como ilustra a figura 16:

Figura 16: proposta de atividade -produção de biografia



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

Franco e Tavares (2018) seguem evidenciando a relação da construção do livro com a BNCC, explicitando que:

Nesta unidade trabalhamos as seguintes competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental previstas na BNCC:

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;
 Utilizar novas tecnologias, com linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramentos na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 36).

Este aspecto, relacionado à construção curricular que se materializa no livro didático, é bem demarcado, em todo o texto de Franco e Tavares (2018) e aponta para a relevância desse material didático ser elaborado, pensando em todos os atores que o utilizarão que, no caso em tela, mostra os professores como mediadores do ensino de Língua Inglesa. O que se percebe é um cuidado com os conteúdos disponibilizados, seguindo às orientações curriculares, mas permitindo ao agente, em sala de aula, desempenhar seu papel de forma eficiente.

Exemplo disso são as ideias que vão sendo expostas, tais como as propostas de perguntas, para ampliar o debate e dicas de como compreender melhor o texto, “[...] apoiando-se em palavras parecidas com o português” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 38-39). Sob este aspecto, destaca-se, com base em Apple (2006,) que as ideologias que permeiam os currículos são determinantes, nos processos educativos.

Muitas vezes, segundo Apple (2006), quem constrói os currículos ou organiza materiais didáticos traz consigo uma percepção diferente daquela que se tem, em sala de aula. Neste ponto, destaca-se que a atuação dos dois autores do livro didático do 6º ano muito explica o cuidado que tiveram e a forma que escolheram, para construir esse material. Franco e Tavares (2018), além de formação na área de linguística aplicada, têm uma carreira traçada na educação básica, o que lhes permite ter um olhar mais próximo da realidade, propondo atividades possíveis e eficazes, no processo de ensino do professor de Língua Inglesa do ensino fundamental.

Para Goodson (2018), o currículo sempre será um elemento de conflito, muito embora, nestas últimas décadas, tenha flexibilizado um conceito mais inclusivo e plural e a concretização dessas novas demandas se manifestam, principalmente, pelos livros didáticos que, por muito tempo, tentou-se mantê-los em uma neutralidade. Mas, o ponto que se coloca aqui são os ideais, por trás da produção de um material didático, visto que reverberam, diretamente no ensino.

A forma como as unidades do livro didático do 6º ano entrelaça as orientações curriculares e as possibilidades do professor, em sala de aula, ratificam as colocações

de Goodson (2018) sobre existirem currículos, num sentido real, aquele que é construído e o currículo adotado, o que se materializa em sala de aula e, no meio dos dois, uma linha onde se cruzam.

6.1.3 Unidade 3

A unidade 3 amplia o que foi estudado na unidade 2. Na unidade 2 o propósito era ensinar os estudantes a fazerem biografias e falarem de si mesmos. Na unidade 3, sugere-se que falem de outras pessoas, que utilizem o verbo *to be*, mas em formas diferentes, na interrogativa e negativa. É proposto também, o emprego de vocabulários relacionados às profissões, meses do ano, países e nacionalidades, assim como compreender e produzir fichas informativas (*fact files*). E, bem no início, observa-se que, para tal, o uso de personalidades famosas é uma técnica disposta, conforme a figura 17:

Figura 17: proposta de atividade-reconhecimento de personalidades

7 Who are these people? Match their personal details to the following pictures as in the example. Write the answers in your notebook.

Example: a. V

I. J. K. Rowling/England/novelist	IV. Vik Muniz/Brazil/artist
II. Jane Goodall/England/anthropologist	V. Ellen DeGeneres/United States/talk show host
III. Lázaro Ramos/Brazil/actor	VI. Viola Davis/United States/actress

a.



Joe Seer/Shutterstock

b.
IV



Livia Villas Boas/LatinContent/Getty Images

c.
VI



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

Seguindo o modelo das anteriores, a unidade 3 também apresenta um material bastante colorido, interativo e com imagens, sempre numa perspectiva plural, com pessoas de etnias variadas, com deficiência e com culturas diversas. Interessante

notar que, nesta unidade, a relação das personalidades se mistura em norte-americanos, africanos e brasileiros (latino-americanos).

Direcionamentos de como o professor pode proceder com as atividades são bastante perceptíveis; as dicas de pronúncia são vistas, no decorrer da unidade, expressadas por Franco e Tavares (2018, p. 60), como no excerto em destaque:

Observe que, em inglês, o *ch* pode ser pronunciado de diferentes maneiras. No exercício 2, encontramos três palavras com *ch* (chef, mechanic, teacher) e, em cada uma, o *ch* representa um som diferente. Em chef/ ʃɛf/, o *ch* representa o som de / ʃ /; em mechanic / məˈkæniK/, o som de / k /; e, em teacher / ˈti:tʃər/, o som de / tʃ/. Em português, o *ch* representa apenas um som, / ʃ / como em **chef**.

Esse cuidado com a pronúncia e a forma detalhada, à qual o professor tem acesso nesse livro didático, reiteram as considerações de Mazza (2011) que atesta lacunas, na formação de alguns professores de Língua Inglesa que, em meio à sua prática, em sala de aula, recorrem ao material didático como fonte, para efetivar o processo de ensino; em geral, o livro é o que lhes permite trabalhar. Logo, com base em Franco e Tavares (2018), tem-se observado o livro do 6º ano como um apoio, nesse sentido.

6.1.4 Unidade 4

A quarta unidade, também seguindo o formato das anteriores, traz a diversidade familiar, como observado na figura 18: uma família negra, formada por um casal de pais homoafetivos, uma família indígena e um pai solo. E, como direcionamento para o professor, sugere conversar com os alunos, sobre com qual das imagens mais se identificam, no contexto familiar, propondo, assim, que a possível diversidade dos alunos, em sua composição familiar seja entendida como natural e comum.

No tocante ao conteúdo da unidade 4, têm-se vocabulários relacionados à família, uso de substantivos no plural, o uso de *genitive case* ('s) e produção de acrósticos (*acrostic poems*). Desse modo, o professor, deverá fazer uma articulação entre as disciplinas de Arte, Geografia e Português. As atividades propostas, para a compreensão de leitura, demandam que palavras e expressões, em inglês, sejam escolhidas em um quadro, para que representem a importância da família, para os

estudantes. Assim, o professor poderá na modalidade oral, mencioná-las, e os estudantes acompanham, junto, com a leitura no livro, respondendo à atividade, executando o processo de ensino, num viés indutivo, que é aquele cujo aprendiz parte de um raciocínio, com base em uma observação, ou constatação confirmada que, nesse caso, é a explanação, realizada, pelo docente.

Figura 18: What Is a Family? – imagem principal da unidade 4



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

As atividades do livro são frases curtas, sempre relacionadas ao tema central da unidade e com a presença marcante de imagens e aproximação das lexias, no que concerne à realidade do público. Na categoria de estudo do vocabulário (*Vocabulary Study*), é utilizada a imagem da animação *the fairly oddparents* (os padrinhos mágicos), que ajudará o professor a instigá-los a participar e aprender o conteúdo, de forma lúdica, tendo em vista que a animação faz parte da rotina de lazer dos discentes, no ensino fundamental.

Na categoria *Listening and Speaking*, áudios com poemas são sugeridos, mas sempre enfatizando que não há necessidade de entender tudo, por completo, o que se aproxima do ensino de língua, sob o viés comunicativo, é o que aceita erros, que permite a comunicação como ponto-chave, em vez da gramática, como pontua Leffa

(2016). E essas colocações, presentes também no manual do professor, permitem um exercício profissional, com mais leveza.

Sobre a questão, Giroux (1997) assevera que o professor, como agente intelectual, se constitui, sobretudo, pelo que pode fazer com o que possui no seu momento de atuação. Muitas escolas não dispõem de um *microsystem*, TV ou outros aparelhos eletrônicos que possam ser utilizados, como recursos, o que faz com que o livro assuma papel principal. O docente de Língua Inglesa tem sido, conforme Siqueira (2011), questionado e criticado, por concepções acríticas e neocolonizadas, em sua prática na sala de aula, mas é preciso refletir sobre elementos condicionadores, nesse cenário.

6.1.5 Unidade 5

A unidade 5 do livro didático do 6º ano inicia com a sugestão de um diálogo entre docentes e discentes, com a temática *Houses Around the World*, propondo o ensino sobre os diferentes tipos de moradia; o uso das expressões em inglês *there is / there are*, preposições de lugar (*prepositions of place*), o emprego dos vocabulários relacionados a cômodos da casa (*parts of the house*) e mobília (*furniture*).

Um aspecto relevante, demarcado nessa unidade, é o incentivo em compreender a leitura, localizando trechos específicos nos textos disponibilizados, sem a preocupação de compreender todas as palavras, mas em obter um sentido, ainda que resumido, da mensagem que está escrita, como ilustra a figura 19, a seguir:

Figura 19: localização de trechos específicos no texto

Reading

Now read the text below to check your predictions.

China

Living Together in a Circle

Deep in the mountains, there is a round building called a tulou. It is surrounded by a thick dirt wall. It is in the Fujian province of China. There are about three hundred people living in this tulou. It is very lively inside.

The tulou has four floors. There are four communal staircases, and more than 200 rooms of about the same size. On the first floor, there are kitchens all in a row. The second floor has warehouses, where the harvest and the farm tools are kept. The long hall is where the children play. The third and fourth floors have bedrooms that are also used for study. Parents and children share one room.



> tip

Não se preocupe em compreender todas as palavras de um texto. Nem sempre isso é necessário para você atingir seus objetivos de leitura.

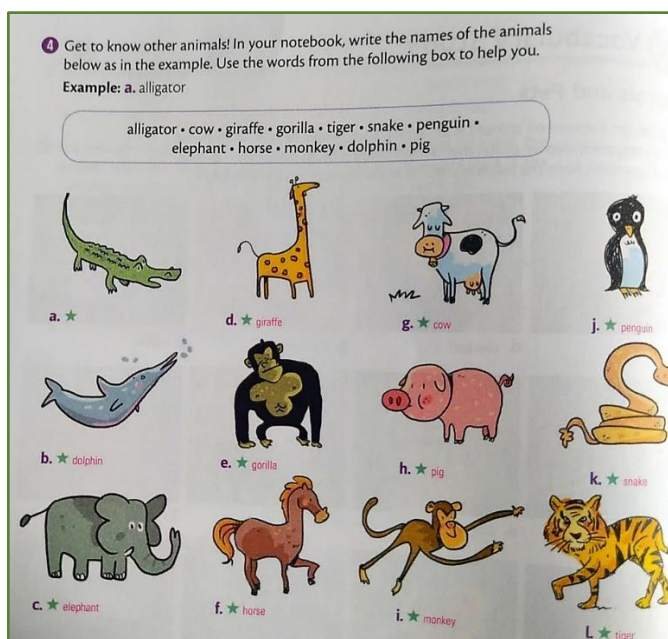
Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

Coadunando com à abordagem comunicativa, a unidade expõe um formato acolhedor ao profissional responsável, pelo componente curricular, o qual executará sua função, enquanto mediador, numa perspectiva para além de modelos gramaticais e lexicais. Segundo Siqueira (2011), nos poucos momentos em que os professores de inglês atuam na sala de aula, tem-se uma preocupação com entonação, pronúncia e gramática, mas um bom material didático permite-lhes desenvolver competências que sobrepujam o nível da palavra, alcançando o sentido e os significados daquela mensagem, na língua estrangeira que está sendo ensinada.

6.1.6 Unidade 6

Na unidade 6, *Save the Animals*, a proposta é que o docente ensine o imperativo, lexis do contexto animal e que a compreensão de cartazes de campanhas seja possibilitada. Franco e Tavares (2018) expõem, durante a unidade, alguns cartazes que expressam a causa animal, com o uso do imperativo, como por exemplo em um cartaz que destaca “*Stop, animal abuse*”. Na categoria de estudo de vocabulário, relacionam imagens com as palavras correspondentes a cada animal, e seguem dando dicas de como centralizar a leitura, em palavras-chave, para compreensão do texto escrito, exemplificada pela figura 20:

Figura 20: atividade de leitura e identificação de lexis com imagens



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

Considerando a idade do aluno de 6º ano, que pela LDB é de 11 a 14 anos, a utilização de imagens pode ser bastante favorável, na perspectiva da aprendizagem, tendo em vista que nesta etapa da vida, esses elementos atraem a atenção dos estudantes, o que faz com que os aspectos imagéticos se tornem aliados do professor de Língua Inglesa. Franco e Tavares (2018), a cada duas unidades, fazem uma revisão dos conteúdos, sugerindo atividades mais dinâmicas, que chamem a atenção dos alunos e lhes permitam apreender o conteúdo (figuras 21 e 22):

Figura 21: atividade propostas na revisão das unidades



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

Figura 22: atividade proposta na revisão das unidades



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

Analisando as sugestões de atividades, é possível perceber que o livro do 6º ano, utilizado por si só, é um material didático composto por elementos que poderão tornar mais atrativas as aulas e até, dependendo da possibilidade de recursos da escola, transformar as dicas em materiais, a serem produzidos, em papel cartão ou outro semelhante, para jogos, como o exposto nas figuras 21 e 22.

É pertinente demarcar que a disponibilidade de recursos, para o ensino de Língua Inglesa, pelas instituições públicas, nem sempre é favorável; atrelado a isso, o desinteresse por parte de alguns estudantes, em decorrência de aulas tradicionais e monótonas tornam mais frágil, o processo de ensino.

De acordo com Paes e Jorge (2013, p.162), a desvalorização desta língua estrangeira, até mesmo por professores de outros componentes curriculares, é comumente percebida, todavia, é preciso refletir que “a língua estrangeira é um componente essencial, para a educação básica dos brasileiros e precisa ser considerada como uma área de conhecimento tão importante, quanto qualquer outra”.

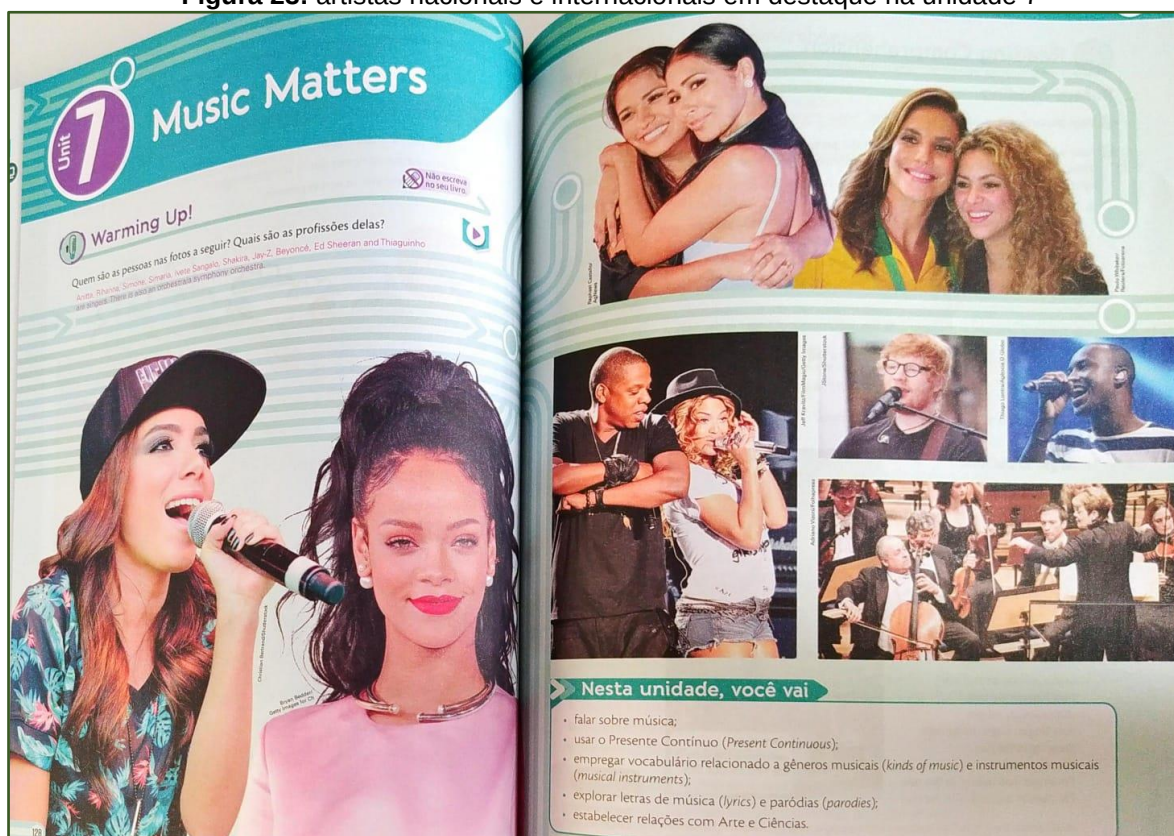
Sob este aspecto, observa-se que Franco e Tavares (2018) procuraram chamar atenção para o livro, enquanto um material didático que, ainda sendo único, possibilitaria um processo efetivo, pelo conteúdo, entrelaçado à atualidade e aos aspectos e cultura, música e jogos, entre outros.

6.1.7 Unidade 7

Os estudantes, nessa etapa de ensino fundamental, mais especificadamente, nos anos finais, estão muito antenados às tendências do mercado da moda, da música e de outras formas de entretenimento, em especial pelo uso das tecnologias, em rede. E, acompanhando a tendência, a unidade 7, *Music Matters*, foi elaborada com atrações nacionais e internacionais (figura 23), para promover o ensino da língua, a partir de situações de intercâmbio oral em Língua Inglesa.

Na categoria de compreensão de leitura, a sugestão de música se apresenta como uma atividade, a ser realizada, a fim de dinamizar a aula. As lexias com os nomes dos ritmos musicais são expressas na categoria de estudo do vocabulário. E, assim, entre lexias de tipos musicais, instrumentos e artistas, a unidade segue, na mesma linearidade das anteriores, com muita interatividade, dicas para o professor e alunos, gênero quadrinhos e referências de sites e plataformas que podem contribuir, para maior compreensão do assunto.

Figura 23: artistas nacionais e internacionais em destaque na unidade 7



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

Sob a perspectiva de abordagem comunicativa de ensino de língua, observa-se, a partir das contribuições de Leffa (2016), que a unidade 7 contempla um processo, no qual os alunos são ouvidos o tempo todo, chamados ao debate; a exigência não enfatiza que escrevam sem equívocos em inglês, mas que foquem no que conhecem, para estabelecer a compreensão das mensagens postas, nas atividades.

6.1.8 Unidade 8

Não se diferenciando das demais, a unidade 8, *Let's Go to School* se inicia com o aquecimento, no qual o professor instiga os alunos a discutirem, a partir das imagens disponibilizadas no livro, de qual escola eles mais gostam, assim como as disciplinas das quais têm mais proximidade. Franco e Tavares (2018) seguem com uma estrutura repleta de imagens que, além de exigir o ensino de vocabulários, relacionados à escola – tema da unidade, demandam o uso do presente simples (*simple present*) e a produção de histórias pessoais. Uma das atividades expostas no livro, na categoria *Taking it Further*, orienta o docente, a ajudar os alunos, a fim de que estes perceberem

as mensagens presentes, em textos na Língua Inglesa, a partir das imagens, no sentido de observarem algum termo, na língua estrangeira que se relacione com os elementos imagéticos e que, assim, façam sentido, na interpretação da leitura, conforme figura 24.

Figura 24: atividade de produção de sentido a partir de imagens nos textos em Língua Inglesa

Taking it Further

1 Read the campaign posters below and choose the correct statements about them. Write the answers in your notebook.

8 MILLION CHILDREN ARE NOT IN SCHOOL
JOIN HANDS TO FIGHT FOR THEIR RIGHT TO EDUCATION

53% GIRLS BETWEEN THE AGES OF 5 TO 9 ARE ILLITERATE
HELP THEM EXERCISE THEIR RIGHT TO EDUCATION

IT'S TIME TO SPEAK UP

awaaZ do
Speak up for every child's right to education

To join the cause, SMS AWAAZDO to 53030 or log on to www.awaaZdo.org

Fonte: arquivo pessoal do autor retirado do livro didático 6º ano (Franco; Tavares, 2018)

Percebe-se certa proximidade dessa atividade, na figura 24, com o método direto que Leffa (2016) descreve, como uma forma de os professores usarem imagens, desenhos e elementos dinâmicos, a fim de familiarizar o aprendiz com a língua estrangeira. O método direto foi muito utilizado, em décadas passadas e, ainda, é usado em algumas instituições e até mesmo em materiais didáticos. No livro em

análise, observam-se algumas influências, no formato interativo do material, com quadrinhos e muitas imagens.

Cavalcante (2011) descreve o método direto, como um modelo no qual o professor permite um ensino, pautado na compreensão dos textos, a partir da exploração de conteúdos e ideias. Esse é um ponto percebido em alguns momentos, no livro do 6º ano, no percurso de suas unidades.

6.2 O livro didático de Língua Inglesa – 7º ano – o livro do professor: discutindo alguns recortes

Partindo, agora, para análise do livro correspondente ao 7º ano, destaca-se que esse também foi escrito por Franco e Tavares (2018) e traz um sumário explicando, entre outras coisas, o plano de curso, objetivos e a relação com a BNCC, como ilustrado na figura 25.

Figura 25: capa e sumário do livro didático – 7º ano



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 7º ano (Franco; Tavares, 2018)

A apresentação do livro traz detalhamentos iguais ao anterior, no que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos, interdisciplinaridade, relação com a BNCC, interatividade e jogos, integração das quatro habilidades linguísticas, entre outros. Nesse sentido, por seguir o mesmo modelo estrutural do material anteriormente analisado, elencou-se neste tópico, alguns recortes relevantes, a serem discutidos.

Destaca-se, entre estes, a unidade 1, *We are All Human*, que também se inicia com um aquecimento; em um momento no qual o professor conversa com seus alunos, sobre o tema central da unidade. No caso em tela, as diferenças humanas são postas em discussão e vão sendo debatidas, criticamente, ao longo do texto, atrelando-se, obviamente, ao ensino da Língua Inglesa que, nessa unidade, trata dos advérbios de frequência (*Adverbs of Frequency*).

Mais uma vez, chama-se a atenção para as imagens e fotos, sempre trazendo uma pessoa de etnia que não seja somente branca (figura 26), pois muitas crenças e mitos sobre a Língua Inglesa envolvem seus falantes, que são sempre pensados de forma equivocada, como pessoas brancas e ricas, como pontua Barcelos (2011). Essa representatividade de uma pessoa negra estampada, nos livros didáticos, corrobora para a questão de identificação do aluno que também é negro e passa a se sentir pertencente àquele grupo de usuários da língua estrangeira.

Figura 26: pluralidade étnica

4 Listen to the recording and repeat the words below.



ears
teeth
lips
hair
eyes
nose
mouth

Blend Images/Shutterstock

5 What does the girl look like? Use the following box to help you choose the correct items below. Write the answer in your notebook.

EYES

brown green blue

HAIR

brown black blonde ginger curly straight wavy

Language Note
Singular → Plural
tooth → teeth
foot → feet

Le@rning on the Web
Para conhecer outros trava-
-línguas em inglês (tongue
twisters), visite:
<www.tongue-twister.net>.
Acesso em:
5 abr. 2018.

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 7º ano (Franco; Tavares, 2018)

A Língua Inglesa é tomada pelo imaginário popular, sob muitas concepções equivocadas. Uma delas é a de que só pode aprender inglês quem tem dinheiro. Outra, é que na escola pública não é possível aprender a língua. No entanto, segundo destaca Barcelos (2011), é preciso apegar-se às novas práticas de ensino de Língua Inglesa. Enquanto professor, sabe-se que o tempo de aula pode ser pouco; o nível de proficiência dos estudantes das escolas públicas desfavorece o uso de determinadas metodologias, mais avançadas; porém, conforme se observa no livro didático em análise, neste estudo, é possível elencar algumas das atividades propostas, que permitam um processo de ensino mais dinâmico e efetivo.

O livro do 7º ano, assim como o do 6º, traz concepções de pensamentos que se abrem à desmistificação de rótulos. Nesse aspecto, Franco e Tavares (2018) seguem sugerindo ao professor, uma educação, numa perspectiva libertadora, que permita aos envolvidos tornar a si e ao mundo, um lugar melhor (FREIRE, 2019).

Na unidade 2, *Empowerment through Sport*, do livro do 7º ano, a pluralidade segue sendo demarcada por Franco e Tavares (2018), ao tratar de esportistas com deficiência, como ilustrado, na figura 27:

Figura 27: inclusão no esporte

Taking it Further

Read the texts below and do exercises 1-3 in your notebook.

Text 1

"It doesn't matter what you dream, what matters is to dream and make it come true."
 Alan Fonteles Cardoso Oliveira is a Paralympic sprinter and world record holder from Brazil. (...)

Available at: <www.ossur.com/about-ossur/team-ossur/alan-oliveira>.
 Accessed on: June 26, 2018. (Fragment)

Text 2

"Make of your life a dream!"
 Marie-Amélie Le Fur is a successful French Paralympic athlete who competes in the T44 sprints 100, 200, 400 and 800 m and in F44 long jump events. (...)

Available at: <www.ossur.com/about-ossur/team-ossur/marie-amelie-le-fur>.
 Accessed on: June 26, 2018. (Fragment)

1 What do Alan and Marie have in common? Choose the correct items below. Write the answers in your notebook.

Language in Use

Review: Present Simple

1 Read the following fragments from the texts on page 42. Then, replace the icons ★ with I or II to complete the sentences below. Write the answers in your notebook.

I. "It doesn't matter what you dream (...)"
 II. "Marie-Amélie Le Fur (...) competes in the T44 sprints (...)"

a. The Present Simple tense is used to talk about a person's **routine** in fragment ★. II
 b. The Present Simple tense is used to talk about a person's **opinion** in fragment ★. I
 c. Fragment ★ is an example of **negative sentence** in the Present Simple tense. I
 d. Fragment ★ is an example of **affirmative sentence** in the Present Simple tense. II

2 Replace the icons ★ with the correct form of the verbs in parentheses to complete the following sentences about Marie-Amélie Le Fur. If necessary, go to **Language Reference in Context** on page 186 to review the Present Simple tense. Write the answers in your notebook.

a. Marie ★ (hold) the world record in the 800m T44. **holds**
 b. She ★ (compete) as a sprinter and long jumper. **competes**
 c. She ★ (establish) new records every year. **establishes**
 d. She ★ (use) a prosthetic foot called the Flex-Foot Cheetah Xtreme. **uses**

Available at: <www.paralympic.org/news/five-facts-about-france-s-marie-amelie-le-fur>; <www.ossur.com>

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 7º ano (Franco; Tavares, 2018).

No que se refere ao ensino de Língua Inglesa, nessa contextualização da unidade 2, a atividade em destaque, observada na figura 27, apresenta semelhança com o método indutivo. As orientações no livro pedem que o professor leia, previamente, com os alunos o tema central, a história dos atletas, para em seguida, apresentar o conteúdo: pronomes do caso oblíquo (*object pronouns*), os advérbios já mencionados e vocabulários do esporte. Assim, com uma prévia contextualização e familiarização com lexias, torna-se mais fácil prosseguir o processo de ensino, com os alunos, pois estes poderão participar mais das aulas e compreender o conteúdo.

Com o trecho em destaque da unidade 3, intitulada “*A Tour Around Brazil*”, (figura 28), Franco e Tavares (2018) apresentam pontos turísticos do país. Durante toda a unidade são sugeridas atividades que contemplem falar sobre o turismo no Brasil; o uso de pronomes interrogativos (*question words*), o emprego de vocabulários, relacionados aos pontos turísticos, assim como, a compreensão e produção de mapas.

A unidade segue como as demais, bem interativa, pautada no ensino, sob um viés comunicativo. Nota-se, então, que a proposta é oportunizar conhecimento em Língua Inglesa para uso, no país, em caso de pessoas estrangeiras visitando, amigos em férias ou intercâmbio. É um ponto interessante, propiciado por Franco e Tavares (2018), visto que, em geral, foca-se muito, em aprender a Língua Inglesa, para usá-la em outros países e, nessa proposta do livro, a língua pode ser utilizada, em solo nacional.

Um aspecto bem interessante é essa aproximação dos alunos com a região brasileira. É uma proposta de aprender inglês, sem que a ênfase seja a *Statue of Liberty* ou o *Central Park*. É correlacionar a cultura com o ensino. Coadunando às colocações de Hall (1997) que, há décadas, já discorria sobre a necessidade de descentralizar as significações e interpretação do mundo, dos modelos estabelecidos por minorias, detentoras de privilégios.

Relacionar a cultura, inclusive a maranhense que é mencionada na unidade, é um passo importante para a nova forma de visualizar o ensino de Língua Inglesa. Franco e Tavares (2018, p. 62) destacam um mapa da Bahia, evidenciando Salvador e os seus pontos turísticos para que possa ser feita a leitura; simplificam o acesso ao leitor, a partir de sinalizações no mapa, com as lexias das localidades em português, permitindo que a leitura seja fluida e compreensível.

Figura 28: atividade de estudo do vocabulário com os pontos turísticos brasileiros

Vocabulary Study

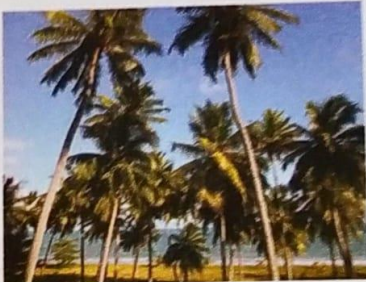
Tourist Attractions

1 Let's get to know other tourist attractions in our country! Match each attraction (1-6) to its subtitle (a-f) as in the example below. Then, compare your answers with those of a classmate. Write the answers in your notebook.

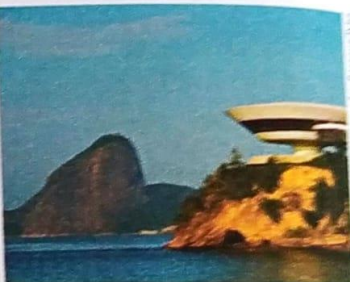
Example: a. Attraction 6



Attraction 1



Attraction 3



Attraction 5



Attraction 2



Attraction 4



Attraction 6

a. Teatro Amazonas, an **opera house** in Manaus (Amazonas).
b. Saltos do Rio Preto, a **waterfall** in Chapada dos Veadeiros (Goiás). *Attraction 4*
c. A palm-fringed **beach** in Maceió (Alagoas). *Attraction 3*
d. The **Botanical Garden** of Curitiba (Paraná). *Attraction 1*
e. The Niterói Contemporary **Art Museum** (Rio de Janeiro). *Attraction 5*
f. Ibirapuera **Park** (São Paulo). *Attraction 2*

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 7º ano (Franco; Tavares, 2018)

É válido ressaltar que a linguagem utilizada no livro do 7º ano, ao orientar o docente, é bem cuidadosa, no sentido de levar mais informações, a esse profissional. Em alguns momentos descreve biografias de personalidades, explica algumas obras de arte ou conteúdos que não são propriamente do componente Língua Inglesa, pois muitos professores, com outras formações atuam nessa disciplina, de acordo com Siqueira (2013). E, como visto em um dos relatos dos entrevistados, participante desta

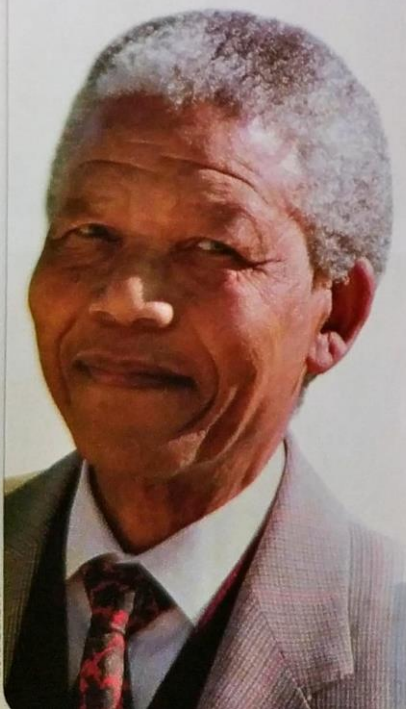
pesquisa, que é formado em Língua Portuguesa e ministra Língua Inglesa, na escola investigada.

Torna-se pertinente evidenciar que, no cenário das abordagens de ensino de língua estrangeira, os métodos e técnicas relacionados, são determinantes para o êxito, não somente daquele que aprende, mas do agente que ensina, que intermedia tal conhecimento. Este aspecto pode ser percebido na unidade 4, do livro do 7º ano, que busca permitir ao professor aguçar, pela abordagem comunicativa, a aquisição de conhecimento dos alunos, conforme ilustrado na figura 29, a seguir:

Figura 29: leitura de datas e acontecimentos

Reading
Now read the text below to check your predictions.

Key dates in the life of Nelson Mandela



1918
July 18, born in the Transkei, South Africa

1942
Begins to attend ANC* meetings informally

1952
Opens South Africa's **first black law practice** with Oliver Tambo

1964
Sentenced to life imprisonment. Sent to the maximum-security prison on **Robben Island**

1990
Released from prison

1994
Elected president after the ANC wins South Africa's **first multiracial elections**

1999
Steps down after one term as president

2013
December 5, **dies at 95**

1937
At 18, starts college

1944
Co-founds ANC Youth League. Marries Evelyn Ntoko Mase

1958
Marries Winnie Madikizela

1982
Leaves Robben Island for Pollsmoor Prison

1993
Wins the **Nobel Peace Prize** with **F. W. de Klerk**, the last apartheid president

1998
Marries Graça Machel

2004
Withdraws from public life

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 7º ano (Franco; Tavares, 2018)

Pensar na abordagem comunicativa que envolve este livro, segundo destacam Franco e Tavares (2018) e que pode ser assim observada, pelas análises, é reportar-se à sala de aula e constatar na prática que sim, trata-se de uma concepção que atua,

conforme a realidade linguística do aluno, construindo, sobretudo, um equilíbrio comunicativo, entre a língua ensinada, o conhecimento e o estudante.

Essa abordagem, segundo Leffa (2016), propõe uma postura crítica do aluno e do professor; e, segundo vem postulando, o foco é a construção de sentidos, em vez de conteúdo sem nexos. As quatro habilidades são ensinadas juntas; ponto este muito presente no livro, pelas categorias: *“reading comprehension”*, *“language in use”*, *“listening and speaking”*, *“writing”*, entre outras, que ratificam as colocações do autor, ao mencionar que a língua é, nesse viés, um instrumento para a comunicação e não um mero artefato de memorização.

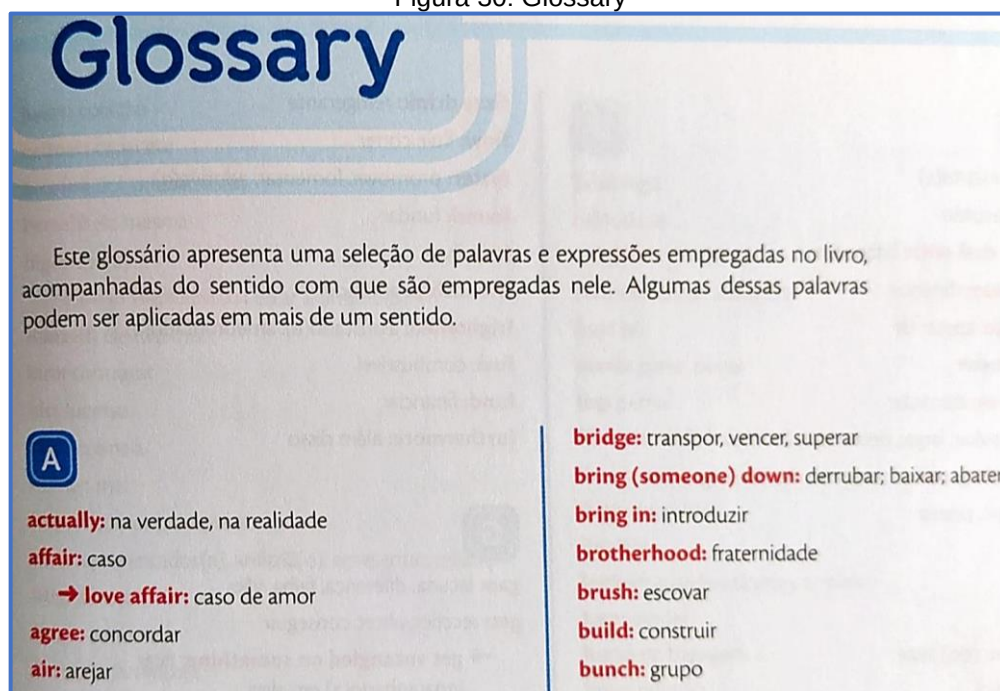
Para além de se demarcar que tal abordagem é fundamental e logra êxito, o professor, como ator intermediador, nesse cenário, influencia fortemente. Segundo Almeida Filho (2013), atualmente, a formação dos professores não se constitui tão somente num viés prescritivo, treinamentista, mas, sobretudo, pautada em um modelo descritivo-reflexional-transformador, crescente por conhecimentos, oriundos de pesquisas e leituras, de teorias e de mundo.

Compreender aspectos, na sala de aula, que funcionam em harmonia com o livro, elencar uma atividade em vez de outra, buscar técnicas novas, quando algumas se mostraram ineficazes, em muito fortalece o processo de ensino. Nessa acepção, destaca-se que, pela observação realizada até este ponto, do material do 7º ano, é possível utilizar o livro didático, como principal instrumento em sala de aula, quando usado de forma estratégica e planejada. (ALMEIDA FILHO, 2013).

Os últimos trechos, em destaque, do livro do 7º ano (figuras 30 e 31), oferecem uma espécie de instrumento que auxiliam tanto alunos, como professores. Trata-se do *glossary* e uma tabela, com verbos irregulares, no passado e a tradução. Como debatido, a formação do professor de Língua Inglesa ainda apresenta lacunas, em decorrência de fatores diversos; sendo assim, todo apoio disponibilizado, no livro didático, é uma contribuição válida, em seu processo de ensino.

Com base nas colocações de Almeida Filho (2013), percebe-se que o livro didático, como importante e, muitas vezes, único material didático do docente, torna-se o fator determinante, para um exitoso resultado do processo a que se propõe executar.

Figura 30: Glossary



Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 7º ano (Franco; Tavares, 2018)

Figura 31: verbos irregulares no passado e tradução

Verbos irregulares no passado agrupados por ordem alfabética

Forma básica*	Passado	Tradução**
be	was, were	ser; estar
bear	bore	suportar; ser portador de
beat	beat	bater
become	became	tornar-se
begin	began	começar
behold	beheld	contemplar
bend	bent	curvar
bet	bet	apostar
bid	bid	oferecer, fazer uma oferta
bind	bound	unir, vincular, comprometer
bite	bit	morder
bleed	bled	sangrar, ter hemorragia
blow	blew	assoprar; explodir
break	broke	quebrar
breed	bred	procriar, reproduzir

Fonte: arquivo pessoal do autor, retirado do livro didático 7º ano (Franco; Tavares, 2018)

Estes mesmos elementos, destacados nas figuras 30 e 31, fazem-se presentes no livro do 6º ano, assim como uma proposta de projetos que Franco e Tavares (2018) disponibilizam, na parte final dos livros. De natureza interdisciplinar, os projetos podem ser realizados com outros professores de disciplinas diferentes, com os alunos, praticando a Língua Inglesa, em modalidade escrita ou oral, a partir, por exemplo, de

peças teatrais, apresentação de músicas, leituras em grupo, expandindo-se, assim, o ensino, para além da sala de aula.

Com base na análise que se fez dos dois livros, inferiu-se que, dentre outras coisas, há um esforço em aprimorar não só o processo de aprendizagem, mas o de ensino, visto que ambos estão entrelaçados. Apesar de saber-se que o paradoxo da educação pública brasileira tem sido, segundo Siqueira (2011), o professor ter que ensinar aquilo que não sabe ou não compreende, satisfatoriamente. Pressupostos que perpassam a sociedade desacreditada em um ensino de Língua Inglesa exitoso.

O livro didático, nesse cenário, ganha papel fundamental, uma vez que é o instrumento utilizado, em sala de aula de forma oficializada e, como observado nestes escritos por Franco e Tavares (2018), as dicas, sugestões e interatividade dialogam com a possibilidade de um profissional que possa estar carente de um direcionamento e, também, fortalece aquele que está preparado, para atuar e acolhe os saberes neles expostos.

6.3 Livro e material didático: a fala dos professores da Unidade Escolar de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira

Os professores escolhidos para a entrevista, após aceitarem participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E, nesta pesquisa, não foram utilizados nomes que os identificassem, buscando-se, assim, total discrição. Para se referir a estes atores, foram utilizados os termos PROFESSOR 1, PROFESSOR 2 e PROFESSOR 3. Dois atuam no 6º ano e um no 7º. Respectivamente possuem 9, 20 e 42 anos de atuação, como docentes.

O primeiro questionamento buscou entender o nível de satisfação dos professores com a profissão, no que se refere ao ensino de Língua Inglesa. Como resposta, obteve-se do PROFESSOR 1 que sua disciplina é Língua Portuguesa; o PROFESSOR 2 relatou que seu nível de satisfação é muito bom e o PROFESSOR 3 disse que se sente realizado, ao desempenhar esta função de professor de Língua Inglesa.

Nessa primeira pergunta, a resposta do PROFESSOR 1 chamou a atenção, pelo fato de sua formação corresponder a outro componente curricular, mas, ainda assim, atuar no ensino de Língua Inglesa. É uma ratificação do que propõe Siqueira (2011), ao descrever que, em meio às muitas problemáticas inerentes ao ensino de

inglês, a formação do professor ainda é significativamente percebida, por meio de lacunas existentes nesse cenário.

Quando perguntados sobre a satisfação com o livro didático, adotado na unidade escolar em que atuam, quais as vantagens ou desvantagens dessa edição, usada na instituição, estes responderam:

PROFESSOR 1: Indiferente, pois não participei da escolha do livro didático dessa disciplina que não é a minha de formação.

PROFESSOR 2: Estou satisfeito. O livro é bastante interativo e apresenta uma proposta para se trabalhar na proposta da sociointeração.

PROFESSOR 3: Não, porque a realidade dos alunos desta e de outras escolas da rede pública está completamente fora do alcance da didática e conteúdos apresentados pelos livros didáticos adotados nas escolas públicas.

O PROFESSOR 1 respondeu que para ele é indiferente, considerando-se que esta nem é a disciplina de sua formação. A fala do docente expressa certa insatisfação, que é bastante compreensível, no sentido de que o histórico de conhecimento adquirido, na formação inicial, torna o professor apto e até mais seguro em seu exercício profissional. O PROFESSOR 2 relatou estar satisfeito e destacou a interatividade do livro. O PROFESSOR 3 também se posicionou com insatisfação e justificou que pela fragilidade do público estudantil, em escolas públicas, os livros estariam fora de alcance.

Essa fala do PROFESSOR 1 debate uma questão, também criticada por Siqueira (2011, p. 98), que trata do remanejamento de professores, em disciplinas com menos carga horária, para ensinarem a LE, mesmo sem formação na área, “e assim, vamos criando uma multidão de professores postíços ou improvisados que não têm a menor ideia do que significa ensinar LE, já que não foram preparados, para assumir uma tarefa dessa natureza”.

O resultado dessa prática, muitas vezes, é a frustração do profissional, como bem se percebe no relato do PROFESSOR 1, e aversão dos alunos à língua estrangeira estudada. Tal prática, segundo o autor, é muito comum, retirando do docente a empolgação e a possibilidade de um processo de ensino eficiente.

Buscando entender mais sobre o processo de ensino, questionou-se sobre a existência de recursos materiais suplementares, disponibilizados pela escola, para o ensino de Língua Inglesa, quais seriam e como funcionam. Os docentes relataram:

PROFESSOR 1: Não.

PROFESSOR 2: Não há. Na maior parte das vezes eu trago para a sala para que as aulas se tornem mais dinâmicas.

PROFESSOR 3: Não.

Como observado, todos os participantes responderam não haver materiais e recursos disponibilizados pela escola; e o PROFESSOR 2 acrescentou que ele é quem leva, por conta própria, para tornar a aula mais dinâmica. Produzir um material didático, para Almeida Filho (2013, p. 13), é como “escrever uma partitura, para ser interpretada em execuções, na materialidade da aula e suas extensões [...] inclui tradicionalmente a codificação de ações premeditadas ao redor dos conteúdos”.

Nessa acepção, ao criar materiais didáticos, sem recurso da instituição, é uma tentativa de materializar o ensino de Língua Inglesa, pois, conforme Almeida Filho (2013), escrever, produzir um material didático é elaborar conscientemente as possibilidades das competências de aquisição do conhecimento dos alunos. Portanto, o PROFESSOR 2 evidencia sua função, enquanto agente do ensino, em dar vida às experiências dos aprendizes, com a língua em estudo.

Ainda sobre a questão dos recursos, foi perguntado se além do livro didático havia outros recursos que utilizam para o ensino de Língua Inglesa, na sala de aula, obtendo-se como resposta:

PROFESSOR 1: Nenhum.

PROFESSOR 2: Cartazes prontos, cartazes construídos por mim, microsystem.

PROFESSOR 3: Eu utilizo algumas músicas, textos extras e alguns exercícios de fixação, relacionados com os conteúdos que estão sendo abordados.

O PROFESSOR 1 disse não usar; o PROFESSOR 2 destacou cartazes e o uso de parêntese de som; o PROFESSOR 3 destacou músicas, textos extras e alguns exercícios de fixação, mas não detalhou. Sobre a questão, pensa-se, junto a Almeida Filho (2013), quando este ressalta a importância dos materiais didáticos, para o ensino de língua estrangeira. Esses elementos precisam ser concebidos não somente como simples instrumentos de apoio, mas como uma base que influencia fortemente, na execução de um ensino mais eficaz.

No que se refere à escolha dos materiais didáticos, descritos pelo

PROFESSOR 2 e PROFESSOR 3, são instrumentos que se relacionam à abordagem comunicativa de ensino de língua, destacados por Leffa (2016). Ratificando a relevância de um processo de ensino, pautado na língua em uso.

Em busca de ampliar a compreensão, acerca do exercício docente, perguntou-se quais as dificuldades que os participantes poderiam destacar, no processo de ensino de Língua Inglesa, em sua escola. Os professores relataram:

PROFESSOR 1: Falta de materiais e recursos didáticos

PROFESSOR 2: Há algumas dificuldades por não se ter salas homogêneas, logo, há alunos que se dedicam muito, mas há alunos que apresentam dificuldades para acompanhar a atividade.

PROFESSOR 3: Desinteresse dos alunos, falta de compromisso com a aprendizagem, comportamento não adequado e a falta de acompanhamento dos pais.

O PROFESSOR 1 destacou a ausência de materiais e recursos didáticos, o que evidencia ser estes elementos relevantes, na prática do ensino; o PROFESSOR 2 expressou dificuldade, em razão das salas não serem homogêneas. Cabe ressaltar que as escolas públicas têm esse perfil de estudantes, com níveis diferentes de conhecimento e, em se tratando de Língua Inglesa, o docente em sala, pode encontrar mais dificuldade, na execução de suas aulas. O PROFESSOR 3 evidenciou o desinteresse dos estudantes e inadequação de alguns comportamentos, e, ainda, mencionou a falta de acompanhamento dos pais.

Nessa questão, a relação escola e família pode e deve manter-se em comunicação, o que, nem sempre será possível, em especial pelas atividades laborais de alguns familiares que, a depender da conjuntura social, não têm disponibilidade de tempo. Entretanto, demarca-se que, enquanto docente, tê-los como parceiros nessa jornada escolar é sempre muito importante.

Buscou-se, também, compreender como os professores, a partir dos materiais didáticos utilizados por eles, em sala de aula, avaliam o processo de ensino de Língua Inglesa e se tem sido eficaz; pediu-se, ainda, para que dissessem o que os faz pensar assim:

PROFESSOR 1: Impossível opinar.

PROFESSOR 2: A maior parte dos alunos gostam das aulas de inglês e se dedicam muito para aprender, além disso, devem pesquisar em casa.

PROFESSOR 3: Infelizmente, o processo de ensino de Língua Inglesa, na minha escola, torna-se precário por alguns motivos já mencionados anteriormente, como: a indisciplina em sala de aula, o interesse do aluno para aprender esta língua, o material didático e falta de uma estrutura adequada na escola.

O PROFESSOR 1, com formação diferente, daquela em que atua, disse que era impossível opinar. O PROFESSOR 2 respondeu que os alunos gostam da aula de inglês e se dedicam, na percepção dele. O PROFESSOR 3 ratificou sua fala anterior, ressaltando a precariedade da ausência de materiais e o desinteresse dos alunos. É possível especular, a partir das considerações de Almeida Filho (2013), que a falta de interesse de alguns aprendizes se relaciona justamente, pela ausência de materiais didáticos que dinamizem o processo de ensino.

Nessa acepção, ao olhar para o tópico anterior, quando se descreveu as análises dos dois livros escritos, por Franco e Tavares (2018) o livro do 6º e do 7º, mesmo com as atividades dispostas, no próprio livro, pensa-se ser possível escolher uma que seja realizável, em sala de aula. Viu-se alguns jogos com dados e até músicas, a serem trabalhadas com o auxílio de um celular, que é um aparelho de fácil manuseio e acessível. O agente intermediador, o professor, assume também, esse caráter de criatividade, quando em sala de aula; e esse é um ponto que não apenas reverbera na aprendizagem, mas pode tornar mais leve, o processo de ensino.

A pergunta seguinte quis saber sobre o desenvolvimento dos alunos, na aprendizagem de Língua Inglesa, se os professores notam esse desenvolvimento; e, se notam, como percebem. Os docentes relataram:

PROFESSOR 1: Sim, em alguns, por interferência dos mesmos.

PROFESSOR 2: Tenho notado e isto nos impulsiona para trabalharmos melhor e sempre melhorar a proposta de ensino.

PROFESSOR 3: Sim, mas em um percentual mínimo do total de alunos. Percebo alguns alunos que desenvolvem uma certa oralidade, escrita, leitura e conseguem entender algumas frases orais.

O PROFESSOR 1 disse perceber quando há desenvolvimento, pelos próprios alunos, sem detalhar muito. O PROFESSOR 2 respondeu que percebe e isso o impulsiona a melhorar seu trabalho, aproximando-se às proposições de Siqueira (2011), quando destaca que o professor, envolvido no ensino, o crítico-reflexivo, se realiza por si e pelo outro, sempre avalia sua prática, prevendo que há sempre o que

melhorar. O PROFESSOR 3 respondeu que inexpressivamente alguns aprendem habilidades de oralidade, escrita e leitura.

A relação de aprendizagem é intrinsecamente ligada ao ensino e, como fator determinante, entre muitas outras coisas nesse cenário escolar, o material didático é fundamental. Para Siqueira (2011), as fragilidades no ensino de Língua Inglesa são muitas e isto pode ter viés metodológico ou político. A partir desse pressuposto, perguntou-se aos participantes, se existe algum conteúdo que tenham vontade de trabalhar, em sala, mas que não haja, no livro didático. Qual seria e por que esse conteúdo seria importante na opinião deles. Obteve-se, como resposta que:

PROFESSOR 1: Impossível opinar.

PROFESSOR 2: O livro didático atende à proposta de ensino voltado para o 6º ano, logo, acho não ser necessário. Quando não, o professor não deve se prender apenas ao livro didático.

PROFESSOR 3: Sim, seria algo voltado para uma abordagem comunicativa dentro da realidade do aluno da escola pública. Sabemos que a habilidade da fala em uma Língua Estrangeira é muito importante para uma comunicação mais rápida.

A resposta do PROFESSOR 1 foi coerente, uma vez que, narrou, ao longo da entrevista, que esta não é sua disciplina de formação, podendo então especular-se que a resposta se justifica, pelo pouco conhecimento sobre Língua Inglesa. O PROFESSOR 2 respondeu que o livro didático do 6º ano atende às necessidades, o que corrobora com as análises do tópico anterior; e o PROFESSOR 3 mencionou que uma abordagem mais comunicativa, seria interessante. Torna-se importante ponderar que esse modelo foi de forma considerável percebido nos livros de Franco e Tavares (2018), presumindo-se, assim, pela fala do PROFESSOR 3, que sua colocação refere-se ao anseio, em ter mais atividades no livro, com essa abordagem.

Sendo assim, questionou-se qual a avaliação que fazem do livro didático, em relação ao ensino de Língua Inglesa, se o acham suficiente e o que poderia ser acrescentado, como conteúdo. Os professores destacaram:

PROFESSOR 1: Impossível opinar.

PROFESSOR 2: Como o livro dá direcionamentos das novas possibilidades de língua estrangeira e a maior parte das crianças se desenvolvem, não mudaria nada.

PROFESSOR 3: Não é suficiente, pois os conteúdos colocados nas unidades

são abordados de forma fora da realidade de um aluno da rede pública.

PROFESSOR 1 não opinou; o PROFESSOR 2 ratificou que o livro direciona as possibilidades de aprendizagens, logo, não mudaria nada; e o PROFESSOR 3 avaliou o livro como insuficiente e mudaria conteúdos abordados nas unidades, por não contemplarem a realidade dos alunos de escola pública. Diante dessas respostas, foi pertinente saber como avaliavam, então, as habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão oral dos alunos, a partir dos materiais didáticos, usados na sala de aula. Obteve-se como respostas:

PROFESSOR 1: Só tenho uma turma do 6º ano que não tiveram inglês nas séries anteriores, juntamente com o fato de não ter recursos didáticos. Torna impossível responder esta pergunta

PROFESSOR 2: Como o inglês é uma língua que muitos só têm contato no sexto ano, ainda se tem dificuldade em leitura e escrita, mas muitos ouvem bem e falam com dificuldades, mas na interação leem bem.

PROFESSOR 3: As habilidades não são alcançadas por 95% dos alunos por razões já expostas nesta entrevista.

O PROFESSOR 1, mesmo relatando ser impossível responder à pergunta, tocou num aspecto que consideramos interessante: o fato de as turmas do 6º ano não terem contato com a Língua Inglesa, em séries anteriores. Pensa-se que isso fragiliza muito. O acesso à língua estrangeira poderia ser disponibilizado, desde a educação infantil, como acontece nas escolas privadas. As fragilidades de um contato tardio com a língua estrangeira dificulta, indiscutivelmente, a atuação do professor e torna mais complexo o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, perguntou-se, enquanto docente de Língua Inglesa, quais sugestões teriam, caso pudessem formular livros e materiais didáticos, para o ensino desse componente curricular, nas escolas. Os participantes destacaram:

PROFESSOR 1: sou professor de Língua Portuguesa.

PROFESSOR 2: O ideal seria que tivesse televisão, computador que as crianças pudessem ver as imagens e escutar os áudios, mas, mesmo assim, eu vejo que muitos dos meus alunos se desenvolvem e muito.

PROFESSOR 3: Se nós professores pudéssemos realmente ter acesso a livros didáticos de vários autores, e pudéssemos escolher aquele autor que mais se aproxima da realidade daquela escola, na qual ensinamos, a realidade seria bem diferente.

A resposta do PROFESSOR 1 expõe uma questão importante: o componente Língua Inglesa é importante e, como qualquer outro componente curricular, deve ser considerado relevante, sobretudo, no tocante ao professor que o ministra. Isto porque, assim como professores de matemática não são colocados, para ministrar aulas de português, por não serem habilitados, para tanto, o de inglês precisa de formação adequada e direcionada, para ministrar a disciplina. O PROFESSOR 2 demarcou que seria ideal ter mais recursos de som e vídeo, mas consegue perceber desenvolvimento, no processo de aprendizagem de seus alunos; o PROFESSOR 3 destacou a importância da participação, na escolha do livro didático que será por ele utilizado.

Conforme Almeida Filho (2013), escolher um material didático é um ato participativo, uma ação que se estende a outrem. O professor, ao produzir um cartaz, um jogo ou qualquer outro material, para uso na sua prática, contribui para aquele que o recebe e para si próprio. Em se tratando do livro didático, que é escrito por outras pessoas, este traz consigo uma visão daquele que o fez; nesse caso aqui da pesquisa, expõe o olhar de Franco e Tavares (2018), que trouxeram uma proposta alinhada à abordagem comunicativa, com elementos que destacam o método indutivo e muitas técnicas que puderam ser entendidas como plausíveis contribuições, em especial ao professor, nesse contexto do processo de ensino.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste trabalho permitiu uma viagem pela prática docente, a partir do debate de aspectos relevantes, nesse cenário que entrelaçou língua e linguagem, ensino de língua estrangeira, livro didático e currículo. Rever, com base nas teorias elencadas, dificuldades já enfrentadas, limitações no processo de ensino e estigmas que envolvem a Língua Inglesa permitiram trazer aqui, nesta última seção, algumas inferências.

Como pergunta principal, buscou-se saber se o material didático, em especial, o livro didático do 6º e do 7º ano, aplicado pela Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira, é determinante para o êxito do ensino de Língua Inglesa. Como resultado, obteve-se resposta positiva em relação aos livros didáticos, utilizados na instituição de ensino, são determinantes, para as aulas de Língua Inglesa.

Muito embora tenha havido manifestações contrárias dos participantes entrevistados, comprovou-se, pelas análises realizadas nos livros do 6º e do 7º ano, que a interatividade mencionada, inclusive por um dos professores, é observada durante todo o livro e se constitui em um auxílio, no processo de ensino.

Sobre materiais didáticos, além do livro didático, alguns professores produzem em casa, esses materiais e os levam para a sala de aula, em decorrência da escassez de recursos, demonstrando que no ensino de Língua Inglesa, realizado na escola, esses materiais são importantes, para a prática docente.

Os livros apresentaram uma disposição de elementos visuais, pequenas dicas em Língua Portuguesa, dirigidos para o trabalho docente e sugestões de endereços virtuais, visando aprofundar o conhecimento, sobre determinada temática, trabalhada nas unidades. Tudo isso resultou em elementos interessantes, que foram identificados durante as análises, além de sugestões de atividades dinâmicas.

E sobre as concepções de língua (língua e/ou linguagem) que se fazem presentes, no material didático de Língua Inglesa, no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, observou-se, predominantemente, a abordagem comunicativa, que preconiza o ensino de língua estrangeira, pelo uso real da língua, com autonomia do aprendiz, o mesmo tempo em que prepara o falante para usar a língua aprendida, em algum momento da vida.

Ainda sobre as indagações iniciais que nortearam esta pesquisa, encontrou-se respostas, sobre a relação do material didático, sobretudo, o livro didático, com o que

preconiza o currículo dos 6º e 7º anos do ensino fundamental. Notou-se que as orientações são pautadas em um material construído com criticidade, que se aproxime da realidade dos estudantes e, a partir desses escritos, investigados por Franco e Tavares (2018), foi possível encontrar harmonia, por exemplo, com as orientações da BNCC, que normatiza os currículos escolares brasileiros.

A última das indagações questionava como poderia se contribuir, para facilitar a seleção de material didático de Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental. A resposta foi o produto educacional, criado a partir desta pesquisa, no qual se sugere o ensino de Língua Inglesa, com atividades divertidas e dinâmicas.

Uma vez respondidas a todas as perguntas norteadoras, é correto dizer que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, porque propôs-se analisar o material didático, com ênfase no livro utilizado, no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental utilizado na Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira, com o escopo de desvelar sua potencialidade, no que se refere às condições de ensino, assim, foi feito.

Sob este aspecto, inferiu-se, ponderadamente, que a prática docente influencia também, no processo de ensino, uma vez que um professor, sem a formação inicial na disciplina, como foi o caso do Professor 1, pode sentir-se desestimulado, para atuar, mesmo que seja com um livro interativo.

Todavia, pela análise do livro didático, percebem-se muitas dicas, sugestões que podem, sim, potencializar o processo de ensino e de aprendizagem, em alguns momentos, inclusive, sendo o único instrumento do professor. O livro analisado pode dar suporte, para o desenvolvimento da aula, uma vez que apresenta uma concepção comunicativa de ensino.

Pontos cruciais, observados nesta pesquisa, foram as orientações dos currículos, sobre pluralidade e respeito à diversidade (estratos sociais, raças/etnias, gênero, entre outras) que se apresentam, em todas as unidades dos livros do 6º e 7º anos.

Em meio aos objetivos alcançados e às respostas obtidas, pode-se dizer que tem-se um livro muito próximo ao almejado. Obviamente, ainda não se alcançou um modelo de livro didático que supra todas as necessidades, mas pensa-se ser um passo importante, ter um material semelhante ao que foi analisado, acessível em todas as escolas, em especial, nas escolas de rede de ensino público, a considerar o cenário econômico frágil.

Ao se propor a analisar o livro didático, pela perspectiva docente, não se deixa

de pensar pelo viés discente, uma vez que o processo de ensino e de aprendizagem estão intrinsecamente ligados. Para Freire (2019), a educação é justamente isto, uma intervenção no mundo! Chegando ao fim deste trabalho, espera-se poder contribuir com outros pares, quando estes acessarem esta leitura ou quando entrarem em contato com o produto educacional criado, na perspectiva de que ele possa servir de inspiração, por que não? Assim, como palavras finais, deixa-se, aqui, a esperança de dias melhores, para a educação e a possibilidade de um processo de ensino de Língua Inglesa, mais dinâmico, criativo e efetivo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In Stevens & Cunha (Org.). **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de língua. IN: **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso** / Ariovaldo Lopes Pereira, Liliana Gottheim, (organizadores). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- ANJOS, Flávius Almeida dos. **Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa**. 2. Ed. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. a política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: **Currículo, Cultura e sociedade**. (Org.). Antônio Flávio Barboza Moreira; Tomáz Tadeu da Silva. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Língua, Linguagem, Linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (IM) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. (Org.). Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BIZZOCCHI, Aldo. **O universo da linguagem: sobre a língua e as línguas**. São Paulo, Contexto, 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior** (2001) elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de desenvolvimento da educação**. Histórico. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Resolução 58/76 de 22 de dezembro de 1976**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/165eriódico_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n._8.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

CALVET, Luis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. Formação da competência do futuro professor de Inglês. In: **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** (Org.). Vilson J. LEFFA. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

CAVALCANTE, Luciana Rocha. **A oralidade nos cursos a distância de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Estrangeira: uma análise discursiva.** Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2018.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa.** Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (Org.). UAB/UFRGS Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, DF: CNS, 2012.

CUNHA, Angélica furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** São Paulo: Saraiva, 2006.
FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. **My to 166eriódi for 166eriódico learners, 6º ano: 166eriód fundamental, anos finais.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. **My to english for brazilian learners, 7º ano:** ensino fundamental, anos finais. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 69 ed. São Paulo: Paz e terra, 2019.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Didática e teorias educacionais.** Rio de janeiro: DPA, 2002

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, teoria e história.** Trad. Attílio Brunetta. 15ª ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, pp. 15-46, 1997.

Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>.

Acesso em: 5 ago. 2022.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens:** uma breve história da humanidade. Tradução Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos e a língua que falamos. 2ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

IPOL, **Instituto de Investigação e desenvolvimento em Política Linguística.**

Disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>.

Acesso em: 10 jul. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The postmodern condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LANGACKER, Ronald W. **Concept, Image and Symbol**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 23^a. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEFFA, Vilson J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. (Org.). Vilson J. Leffa. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. (Org.). Vilson J. LEFFA. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. (Org.). Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEFFA, Vilson. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.

LEFFA, J. V. **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio Faperj.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: **A didática em questão**. (Org.). Vera Maria Candau. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIN, Lara Chaud Palacios. **A cultura nos livros didáticos**. Curitiba: Appris, 2020.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: contexto, 2018.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MATTOSO CÂMARA, Joaquim Jr. **História da Linguística**. 6ª.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

MAZZA, Fernanda T. A Formação e a Identidade do Professor de Língua Inglesa. **ACTA Semiotica et lingvistica**, v. 6, n. 2, 2011. P. 185-198. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/14830/8389>. Acesso em: 10 set. 2022.

MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO, Rúbia Barcelos. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. **INTERMATHS**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/intermaths/article/view/8077/5925>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: De onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.M.; ROCA, M.P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. (Org.). Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MONTEIRO, D.C. Formando Professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: Daniel, F.G., *et al.* **A Formação de Professores de Línguas: novos olhares**. 11. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 23, 2003.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n23/n23a12.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. O lúdico na aquisição da segunda língua. **Uniandrade**: Curitiba. Disponível em: <http://beneditoetp.blogspot.com/2011/02/o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

PAES, Maria Bethânia Gomes; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: **Ensino Aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. (Org.). Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PAGANO, A. S. *et al.* **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa**: reflexões e experiências. 4. Ed. Campinas: Pontes, 2010.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador**: coletando subsídios. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PERINI, Mário A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno. Gênero textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. (Org.). Vera Lúcia Lopes Cristóvão. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Atitude, imaginário, representação e identidade linguística: aspectos conceituais. **Cadernos do CNLF**, v. XVI, n.4, 2012. Disponível em: Http://www.filologia.org.br/XVI_cnlf/tomo_1/031.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

SACRISTÃ, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SCHUTZ, Ricardo. **Assimilação natural x ensino formal**. English Made in Brasil. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. Acesso em: 2 set. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15657>. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVEIRA, I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. (Org.). Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Edarte, 1974.

SOUZA, Ricardo. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. DE LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995

WHITE, Leslie A.; DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

Yin, Robert K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA UEB JORNALISTA NEIVA MOREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

Olá, meu nome é Luiz Máximo Lima Costa, sou mestrando da 5ª Turma do Programa PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão. Este questionário objetiva coletar dados para minha dissertação de mestrado, intitulada: **O ensino de língua Inglesa nos 6º E 7º anos da unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira: o material didático em foco**. P.S: Em caso de dúvidas meu Whatsapp é 98 98856-1633.

Identificação do Participante: _____

Formação acadêmica: _____

Anos das séries finais que atua: _____

Tempo de atuação: _____

Tipo de vínculo: () efetivo(a) () contratado(a) () cedido(a) () outros

1º Qual o seu nível de satisfação com sua profissão no que se refere o ensino de Língua Inglesa?

2º Você está satisfeito(a) com o livro didático adotado em sua unidade escolar? Quais as vantagens ou desvantagens dessa edição adotada na instituição?

3º Há recursos e materiais suplementares, disponibilizados pela escola para o ensino de Língua Inglesa em sua escola? Quais e como funciona?

4º Além do livro didático quais outros recursos você utiliza para o ensino de Língua Inglesa na sala de aula?

5º Quais dificuldades você poderia destacar no processo de ensino de Língua Inglesa na sua escola?

6º A partir dos materiais didáticos, utilizados por você na sala de aula, como você avalia o processo de ensino de Língua Inglesa? Tem sido eficaz? O que faz você pensar assim?

7º Você tem notado desenvolvimento na aprendizagem de Língua Inglesa dos seus alunos? Se sim, como você percebe isso?

8º Existe algum conteúdo que você tenha vontade de trabalhar em sala, mas não tem no livro didático? Qual? E por que esse conteúdo seria importante na sua opinião?

9º Qual a avaliação você faz do livro didático em relação ao ensino de Língua Inglesa? É suficiente? O que poderia ser acrescentado como conteúdo?

10º como você avalia as habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão oral dos seus alunos, a partir dos materiais didáticos usados na sala de aula?

11º Como professor de Língua Inglesa quais suas sugestões caso pudesse formular livros e materiais didáticos para o ensino desse componente curricular nas escolas?

OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B: TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

Caro (a) Senhor (a),

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS 6º E 7º ANOS DA UNIDADE DE ENSINO BÁSICO JORNALISTA NEIVA MOREIRA: O MATERIAL DIDÁTICO EM FOCO, cujo objetivo geral é analisar o material didático, com ênfase no livro do 6º e 7º anos do ensino fundamental da Unidade de ensino Básico Jornalista Neiva Moreira, com o escopo de desvelar sua potencialidade no que se refere às condições de ensino. Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, como receio em responder alguma questão, mas, caso isso venha a ocorrer, você não será obrigado a responder e não precisará dar nenhuma explicação e/ou justificativa. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática do pesquisador na área. Quanto ao armazenamento dos dados coletados, eletronicamente, esta ocorrerá de forma adequada assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações. Uma vez concluída a coleta de dados, será realizado o download para um dispositivo eletrônico local e será apagado todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados armazenados no dispositivo eletrônico local, do pesquisador responsável, ficarão guardados por um período de cinco anos. Após o referido período, eles serão deletados. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada. Você terá como benefício direto o recebimento de orientações, esclarecimentos e conhecimentos em relação a esta pesquisa sempre que solicitar. Você receberá uma

via deste termo, rubricada em todas as páginas e assinada por ambas as partes, onde constam o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através dos e-mails lwymax@hotmail.com, luiz.maximo@discente.ufma.br ou telefone (98) 98856-1633, das 08h00min às 12h00min horas. O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos - CEP do Hospital Universitário foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade além de contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos exigidos nas Resoluções 466/12 e 510/16, podendo ser contatado, para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cep@huufma.br. Telefone: 32109-1250. Endereço: Rua Barão de Itapary, 227, quarto andar, Centro, Comitê de Ética do HU-UFMA. **UF:** MA **Município:** São Luís. CEP: 65.020-070. Os horários de funcionamento do CEP são: das 8h00min às 12h00min e das 14h00min às 17h00min, de segunda à sexta-feira.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Participante

Pesquisador Responsável

CADERNO DE ORIENTAÇÕES

PARA A ESCOLHA E IMPLEMENTAÇÃO
DE ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA



Luiz Máximo Lima Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Natalino Salgado Filho

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO**

Fernando Carvalho Silva

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

AUTOR DO PRODUTO EDUCACIONAL

Mestrando Luiz Máximo Lima Costa

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante

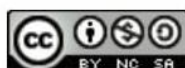
DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Marcony Márcio Silva Almeida

IMAGENS DA CAPAFontes: www.freepik.com / www.pngwing.com

São Luís

2023



APRESENTAÇÃO

Dear teachers,

Este caderno de orientações para a escolha e implementação de atividades de Língua Inglesa foi construído, a partir da perspectiva docente, logo, direciona-se aos professores que atuam nesse componente curricular, em especial, nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Compreendendo a existência de algumas lacunas, no que se refere ao acesso de materiais didáticos por muitas instituições de ensino e, em especial, nas escolas de rede pública, considera-se o conteúdo, aqui disposto, uma contribuição aos colegas de profissão, que têm se dedicado nessa jornada de ensino, e que contam, muitas vezes, apenas com o livro didático.

Nesse sentido, este caderno de orientação está estruturado a partir de algumas considerações sobre o livro didático: direcionamentos sobre sua escolha, características de abordagens de ensino de língua estrangeira e sugestões de atividades para serem utilizadas, no intuito de fomentar e dinamizar as aulas, propiciando, assim, recursos que fortaleçam o ensino do componente curricular nessa etapa de ensino.

Com base na pesquisa de mestrado, intitulada "O ensino de Língua Inglesa nos 6º e 7º anos do ensino fundamental da Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira: o material didático em foco", observou-se a importância deste elemento, o livro didático, enquanto aliado do(a) professor(a) no processo de ensino, instigando, assim, a criação deste caderno.

Espera-se contribuir com as sugestões aqui dispostas e que a prática docente possa ser enriquecida no dia a dia, em sala de aula, oportunizando um ensino de língua estrangeira divertido e exitoso.

Good reading!!!

*Luiz Máximo Lima Costa, mestrando, PPGEEB - UFMA
Dra. Luciana Rocha Cavalcante, orientadora, PPGEEB - UFMA*

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	04
<i>CAPÍTULO I - O livro didático: um percurso da escolha até a sua chegada em sala de aula</i>	06
<i>CAPÍTULO II - A Língua Inglesa e as orientações do PNLD 2020</i>	16
<i>CAPÍTULO III - Orientações para a escolha e implementação de atividades de Língua Inglesa</i>	22
<i>ATIVIDADE I - Habilidade de Escrita</i>	24
<i>ATIVIDADE II - Habilidade de Leitura</i>	29
<i>ATIVIDADE III - Habilidade de Ouvir</i>	34
<i>ATIVIDADE IV - Habilidade de Falar</i>	38
<i>ATIVIDADES BÔNUS</i>	42
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	55
<i>REFERÊNCIAS</i>	56
<i>SOBRE O AUTOR E A ORIENTADORA</i>	58

INTRODUÇÃO

Uma das línguas mais faladas no mundo e objeto de desejo de muitas pessoas, a Língua Inglesa, é utilizada, sob os mais diversos propósitos: trabalho, estudo, viagens, lazer, entre outros.

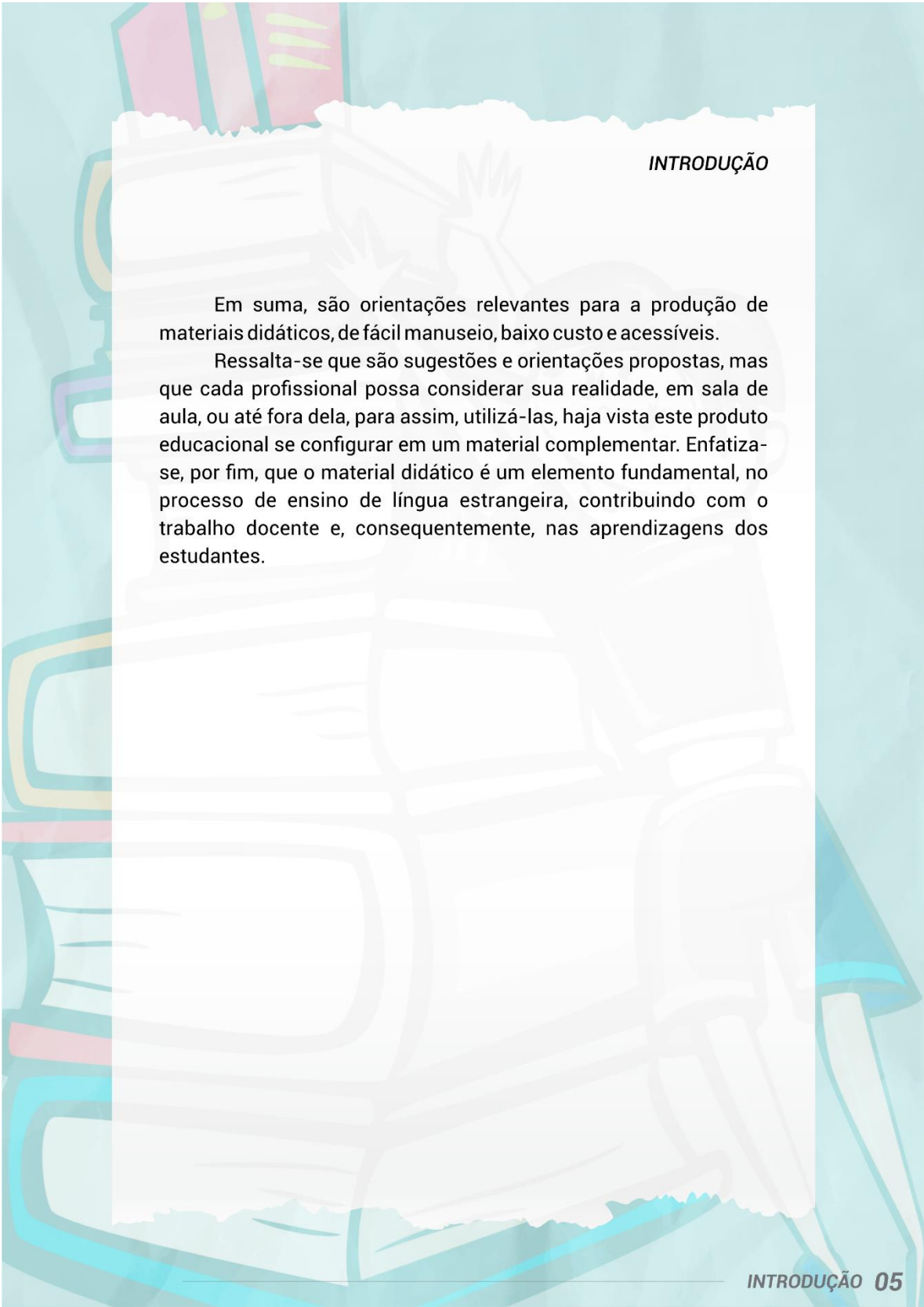
O processo de ensino de Língua Inglesa, nos espaços escolares, percorre, um trajeto que, muitas vezes, é determinado pelo(a) professor(a), enquanto mediador(a) do ensino. Destarte, para materializar um processo exitoso de ensino e de aprendizagem, as perspectivas, metodologias e ações destes atores se constituem elementos determinantes.

Nessa direção, um ponto crucial que se alia ao processo de ensino, é o material didático utilizado pelo(a) docente durante as aulas, a fim de tornar exequível tal processo, pois o livro didático nem sempre será, em sua totalidade, suficiente.

Por isso, a partir desta constatação com a pesquisa de mestrado intitulada "O ensino de Língua Inglesa nos 6º e 7º anos do ensino fundamental da Unidade de Ensino Básico Jornalista Neiva Moreira: o material didático em foco", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante que originou este caderno de orientação.

Com este caderno, busca-se propiciar em escolha e implementação de atividades de Língua Inglesa, aos docentes que ministram esse componente curricular, a fim de dinamizar o processo de ensino, os auxiliando na produção de materiais didáticos, além do livro.

O caderno possui direcionamentos que envolvem a escolha do livro didático, características de abordagens de ensino de língua estrangeira e sugestões de atividades para serem utilizadas pelos(as) professores(as).

The background of the page features a stylized, colorful illustration. On the left, there is a stack of books in various colors (pink, blue, yellow, green). A hand is shown reaching upwards from the bottom left towards the top center. The entire scene is set against a light blue background with a subtle pattern of faint, overlapping shapes.

INTRODUÇÃO

Em suma, são orientações relevantes para a produção de materiais didáticos, de fácil manuseio, baixo custo e acessíveis.

Ressalta-se que são sugestões e orientações propostas, mas que cada profissional possa considerar sua realidade, em sala de aula, ou até fora dela, para assim, utilizá-las, haja vista este produto educacional se configurar em um material complementar. Enfatiza-se, por fim, que o material didático é um elemento fundamental, no processo de ensino de língua estrangeira, contribuindo com o trabalho docente e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos estudantes.

CAPÍTULO I

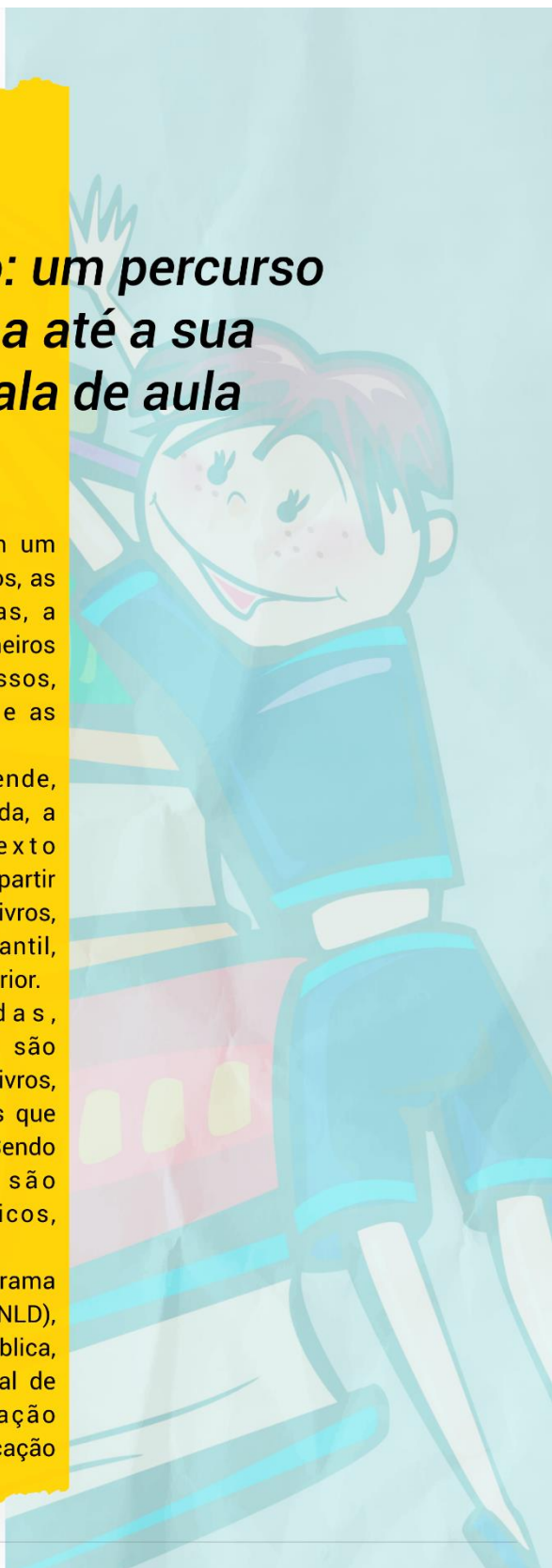
O livro didático: um percurso desde a escolha até a sua chegada, em sala de aula

O primeiro contato com um emaranhado de códigos gráficos, as primeiras histórias contadas, a imaginação aguçada e os primeiros significados, que são expressos, pelos livros, marcam a vida e as experiências humanas.

Esse contato se estende, muitas vezes, ao longo da vida, a considerar que o contexto educacional é desenvolvido, a partir de leituras, nos mais diversos livros, sejam elas na educação infantil, educação básica ou ensino superior.

Inspiração, dúvidas, conhecimento, entre outros, são aspectos que acompanham os livros, junto às experiências daqueles que os constroem e os utilizam. Sendo assim, você sabe como são escolhidos os livros didáticos, professor(a)?

No Brasil vigora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se trata de uma política pública, executada, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação



(MEC), destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas, e literárias de forma sistemática, regular e gratuita.

O PNLD é visto, na atualidade, como um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo. Estes materiais são disponibilizados, diretamente, a alunos e professores(as) das escolas públicas, participantes do programa, com agilidade e qualidade (FNDE, 2020).

Com base no Decreto nº 9.099/2017, os programas do livro foram unificados. Desse modo, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O alcance desse programa expandiu-se, suprimindo, então, os públicos na educação infantil, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, desde que atendam à educação infantil (BRASIL, 2017).

Ainda regido por esta legislação, as redes de ensino, em conjunto com as suas escolas, decidem se unificam ou não, os materiais didáticos, a serem distribuídos. No caso de unificação, caberá a cada escola, participante do PNLD, registrar suas escolhas individualmente.

De acordo com o FNDE, os livros do PNLD são escolhidos, pelas escolas públicas, em que os estudantes estejam, nos anos finais do ensino fundamental, desde que estejam cadastradas, no Censo Escolar de 2018.

Para tanto, será necessário acessar o sistema: pdeinterativo.mec.gov.br. Caso as escolas não tenham acesso, podem solicitar à Secretaria de Educação. Apenas o diretor geral poderá realizar o registro dos livros escolhidos.

O acesso ao sistema está vinculado ao CPF e senha do diretor. Para impedir fraudes, é importante que somente a direção da escola tenha acesso à senha do sistema. A escolha do livro didático ganha

uma dimensão valorosa, pois este é o principal instrumento do professor, em sala de aula, segundo pontua Almeida Filho (2013).

Nessa perspectiva, Luckesi (2013) contempla que o livro didático é um veículo de comunicação importante no sistema de ensino e precisa ser assumido criticamente. Desse modo, a escolha do livro didático é determinante para uma consciência crítica e autônoma do trabalho docente, bem como serve de motivação para o aprimoramento dessa prática (ALMEIDA FILHO, 2013).



Quem são os beneficiários do PNLD?



No PNLD 2020, o público atendido, com distribuição integral, são as escolas das redes de ensino, participantes do programa, com alunado nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), registradas no Censo Escolar de 2018(FNDE, 2020).



Em caráter de reposição e complementação, as escolas públicas, com alunado na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio, desde que as redes de ensino sejam participantes do programa e tenha o alunado inserido no mesmo Censo Escolar (FNDE, 2020).



As escolas novas, com alunado, nos anos finais do ensino fundamental, ainda não constando no Censo Escolar de 2018. Estas poderão ser atendidas, por meio da reserva técnica ou de aquisição complementar, estando incluídas na prévia do Censo Escolar de 2019 (FNDE, 2020).

Modelo de escolha

No ano de 2018, o processo de escolha mudou. Agora, as redes de ensino têm três modelos possíveis de escolha e devem decidir qual pretendem adotar. A rede de ensino deve informar:

01

Se deseja que cada escola receba o material registrado no sistema;

02

Se deseja criar grupos de escolas que receberão o mesmo material;

03

Se deseja adotar o mesmo material, para todas as escolas da rede de ensino (FNDE, 2020).

No caso da criação de grupos de escolas ou de adoção de material único para toda a rede de ensino, os professores continuarão participando da escolha, e o material a ser distribuído será o mais escolhido pelas escolas (FNDE, 2020).

ATENÇÃO:

Para a rede de ensino que não optar por um dos modelos de escolha, será considerado o registro de escolha, realizado por cada escola, individualmente (FNDE, 2020).

Prazo

- O registro da escolha do PNLD 2020 será realizado no Sistema PDDE Interativo/SIMEC.
- O sistema pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: www.pddeinterativo.mec.gov.br.
- Apenas a diretora ou o diretor da escola poderá realizar o registro dos livros escolhidos, no sistema.

Autonomia dos professores no processo de escolha

As escolas e as redes de ensino devem garantir a participação docente, no processo de escolha, democraticamente.

Para registrar a participação dos professores na escolha, dando transparência ao processo, a decisão sobre a escolha das coleções deve ser documentada, por meio da Ata de Escolha de Livros Didáticos (FNDE, 2020).

Transparência do processo de escolha

A Ata de Escolha de Livros Didáticos e o Comprovante de Escolha, disponíveis para impressão, pelo sistema, devem ser afixados na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso. Dessa forma, todos os membros da comunidade escolar poderão ter ciência da escolha (FNDE, 2020).

Normas de conduta

A fim de garantir a integridade do processo de escolha e a autonomia das escolas, tem-se como dispositivo legal a Resolução nº 15, de julho de 2018, que orienta as normas de conduta, no âmbito da execução do PNLD.

De acordo com a resolução, são obrigações das escolas:

- ✓ Manter sigilo sobre os dados de acesso ao sistema de registro de escolha;
- ✓ Informar sobre a visita de representante que realizou a divulgação de material do PNLD, no sistema PDDE Interativo/Simec;
- ✓ Divulgar, em local público, a Ata da Escolha, o Comprovante do Registro da Escolha e o Comprovante de Modelo de Escolha, dentre outras obrigações.

De acordo com a resolução, é proibido às escolas:

- ✓ Aceitar, a qualquer tempo, vantagens, presentes ou brindes dos representantes, em razão da escolha dos materiais do PNLD;
- ✓ Permitir o acesso de representantes, às dependências da escola, durante o período de Registro da Escolha;
- ✓ Permitir acesso de representantes, aos dispositivos em que é realizado o registro da escolha;
- ✓ Disponibilizar, a qualquer tempo, espaço público para a realização de eventos promovidos pelos representantes;
- ✓ Permitir, a qualquer tempo, a participação dos representantes, em eventos promovidos pela escola; entre outras vedações (FNDE, 2020).

Recebendo livros

As informações sobre quantidade de livros e encomendas adquiridas, para cada escola, são disponibilizadas no sistema de distribuição, podendo ser verificadas no portal da FNDE www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet.

Remanejamento

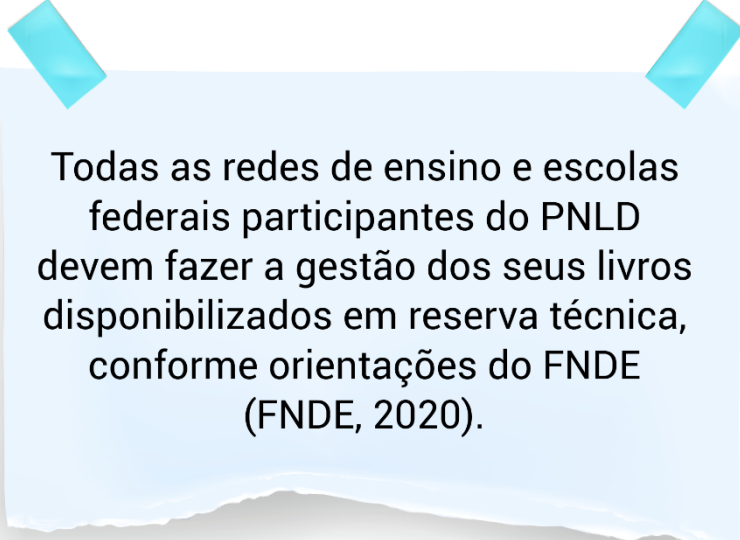
Mesmo com a conservação e a devolução dos livros, devido à movimentação dos alunos, dentro e entre redes de ensino, pode ocorrer sobra ou falta de exemplares, em algumas escolas. Portanto, é necessário realizar o remanejamento de livros, entre escolas (FNDE, 2020).

Para possibilitar o remanejamento, escolas e redes beneficiadas têm a obrigação de informar a existência de materiais excedentes, ou que não estejam sendo utilizados, disponibilizando-os para as entidades onde ocorra falta de material (FNDE, 2020).

Reserva técnica

No caso de o remanejamento não ser suficiente para ajustar as quantidades de livros de cada escola, o FNDE disponibiliza reserva técnica de livros didáticos, destinada ao atendimento das escolas novas, novas turmas e novos alunos que não tenham sido, previamente, computados no Censo Escolar.

A reserva técnica forma um estoque nacional, composto proporcionalmente, pelos títulos escolhidos no país e dimensionado inicialmente para atender até 3% das matrículas projetadas para cada ano de atendimento.



Todas as redes de ensino e escolas federais participantes do PNLD devem fazer a gestão dos seus livros disponibilizados em reserva técnica, conforme orientações do FNDE (FNDE, 2020).

Compromissos da escola, relativos à moralidade e isonomia, no processo de escolha:

- ✓ As escolas devem observar compromissos relativos à moralidade e à isonomia no processo de escolha. Deste modo, às escolas é vedado:
- ✓ Permitir o acesso de representantes das editoras, nas dependências da escola, durante o período de Registro da Escolha.
- ✓ Aceitar, a qualquer tempo, vantagens, presentes ou brindes dos representantes das editoras, em razão da escolha dos materiais do PNLD;
- ✓ Disponibilizar, a qualquer tempo, espaço público para a realização de eventos promovidos pelos representantes das editoras;
- ✓ Permitir, a qualquer tempo, a participação dos representantes das editoras em eventos promovidos pela escola;
- ✓ Solicitar reposição de materiais do PNLD diretamente aos representantes das editoras. Além disso, as escolas têm a obrigação de:
- ✓ Garantir a isonomia no processo de escolha;
- ✓ Garantir a participação do professor, na escolha do material adequado à realidade da escola e dos alunos;
- ✓ Informar, em sistema disponibilizado pelo FNDE, sobre visitas de representantes das editoras para divulgação de material do PNLD, na escola (FNDE, 2020).



Agora que o percurso da escolha do livro até a sua chegada em sala de aula foi aqui colocado, o que você, professor(a) de Língua Inglesa, sabe sobre as orientações deste componente pelo PNLD?

CAPÍTULO II

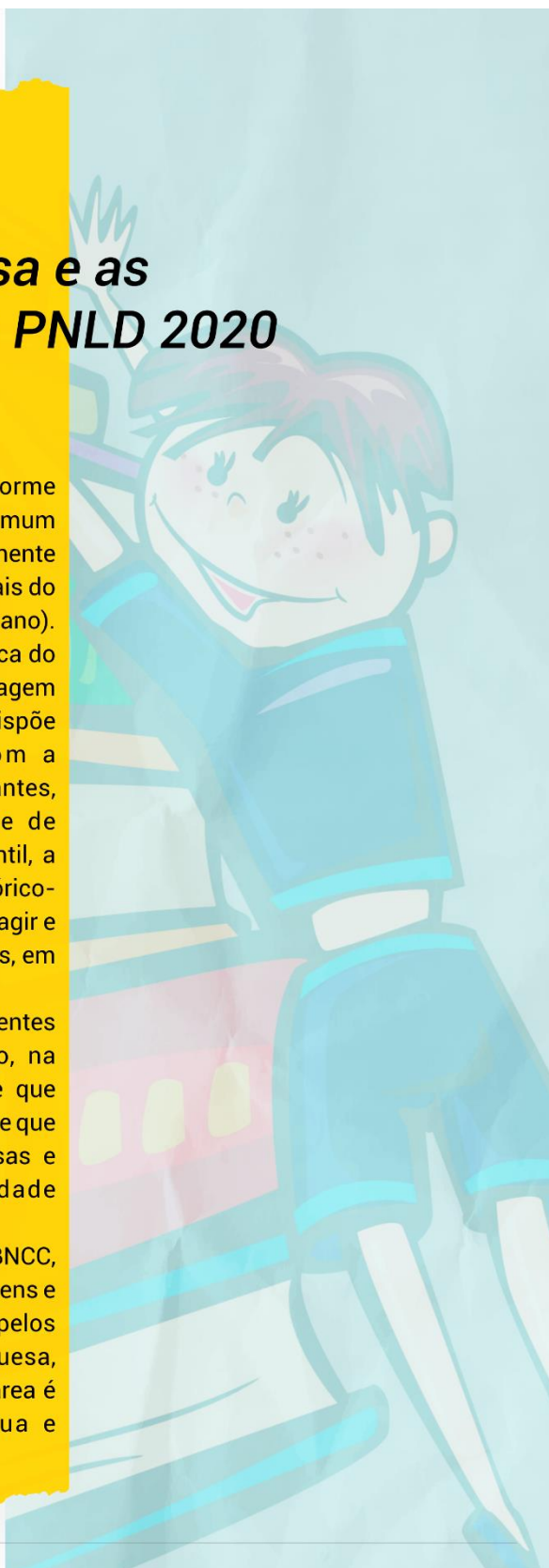
A Língua Inglesa e as orientações do PNLD 2020

A Língua Inglesa, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um componente obrigatório, nos quatro anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano).

Entre as orientações acerca do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, a BNCC dispõe sobre o compromisso com a formação integral dos estudantes, primando pela possibilidade de oportunizar, ao público estudantil, a compreensão do contexto histórico-cultural que lhes permitam interagir e transformar recursos semióticos, em significados (BRASIL, 2018).

Propõe ainda, que os docentes possam engajar esse público, na construção de uma identidade que considere o plural, a diversidade e que repudie situações desrespeitosas e preconceituosas em sociedade (BRASIL, 2018).

A Língua Inglesa, pela BNCC, integra assim, a área de Linguagens e suas Tecnologias, composta pelos componentes: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Nesta área é proposto o ensino de língua e



linguagem em suas múltiplas manifestações: corporal, visual, sonora e digital (BRASIL, 2018).

É uma área que cumpre a função de mediar as atividades humanas contemporâneas, numa perspectiva plural e respeitosa. Logo, a Língua Inglesa assume papel fundamental, a saber, o de auxiliar na construção de significados de mundo e do social aos estudantes (BRASIL, 2018).

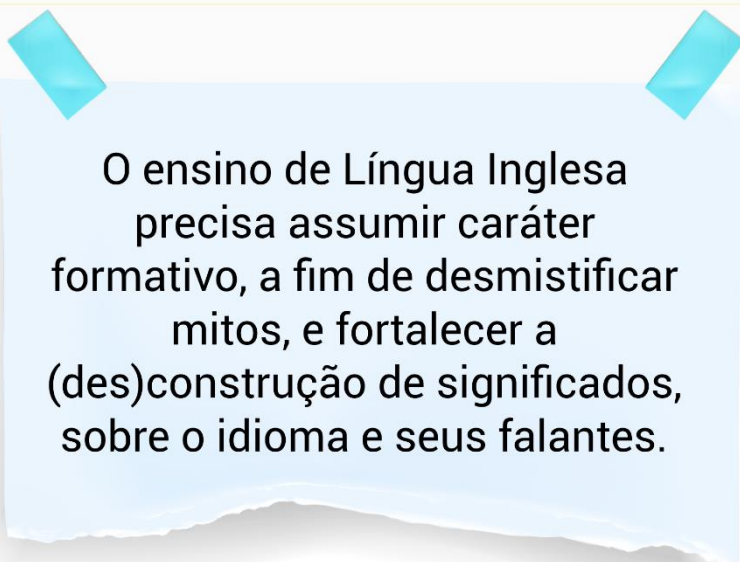
A linguagem, seja ela escrita, desenhada, falada ou manifestada por qualquer outra forma, constitui-se na representação daquilo que se vê do/no mundo ao qual se pertence. A humanidade, depende da língua e linguagem para construir suas significações.

Sob este aspecto, a sala de aula se posiciona como um ambiente no qual se disponibilizam tais saberes. E, como agente intermediador(a), o(a) professor(a) direciona os estudantes na compreensão dos valores que acompanham a língua que está sendo ensinada.



*Nesse sentido, pela BNCC
são exigidas seis
competências específicas
de linguagens para o
Ensino Fundamental.
Você sabe quais,
professor(a)?*

- 1º Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as, como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2018, p. 63).
- 2º Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), em diferentes campos da atividade humana, para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 63).
- 3º Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018, p. 63).
- 4º Utilizar diferentes linguagens, para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente, frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 63).
- 5º Desenvolver o senso estético, para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 63).
- 6º Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 63).



O ensino de Língua Inglesa precisa assumir caráter formativo, a fim de desmistificar mitos, e fortalecer a (des)construção de significados, sobre o idioma e seus falantes.

Pensando nisso, A BNCC orienta que os livros didáticos de Língua Inglesa possam permitir a construção desses processos de conhecimentos, sobre a língua. Outro ponto interessante que vem sendo debatido é a crítica, no tocante ao inglês possuir influência sobre os negócios e outros aspectos, perpetuando um caráter eurocêntrico, conforme assevera Barcelos (2011).

Muitas vezes, idealiza-se um determinado tipo de falante do inglês; pensa-se que todas as pessoas que falam a língua possuem estratos sociais elevados, entre outras crenças. O fato é que há uma cultura sim que permeia as línguas e os povos que as utilizam, como bem discorre Laraia (2009); e isto é o que torna a linguagem um campo cultural.

Em se tratando dos livros didáticos e a Língua Inglesa, o FNDE (2020) propõe que estes materiais didáticos possam ser repletos de conteúdos que favoreçam uma educação linguística intercultural, voltada para a valorização do respeito à pluralidade.

A silver paperclip is positioned at the top of a large, orange speech bubble with a white border. The speech bubble has a tail pointing towards the bottom right. The text inside the bubble is written in a white, cursive script.

*Vamos
visualizar
melhor,
professor(a)?*

O ensino de Língua Inglesa ancora-se na concepção de multiletramento e de linguagens múltiplas, entendidas sob a concepção de modalidades semióticas que ajudam os estudantes a construir seus significados (CASTRO, 2008).

E esse multiletramento, preconizado pela BNCC, exigido pelo FNDE, se entrelaça em suas variadas semioses e linguagens, sejam elas orais, escritas, ouvidas, desenhadas, entre outras (CASTRO, 2008).

Nesse pensamento, professor(a), é essencial que as suas práticas, em especial nos anos finais do ensino fundamental, **permitam aos estudantes recursos semióticos, aulas dinâmicas e materiais didáticos que tornem o processo de ensino divertido e, sobretudo, exitoso.**

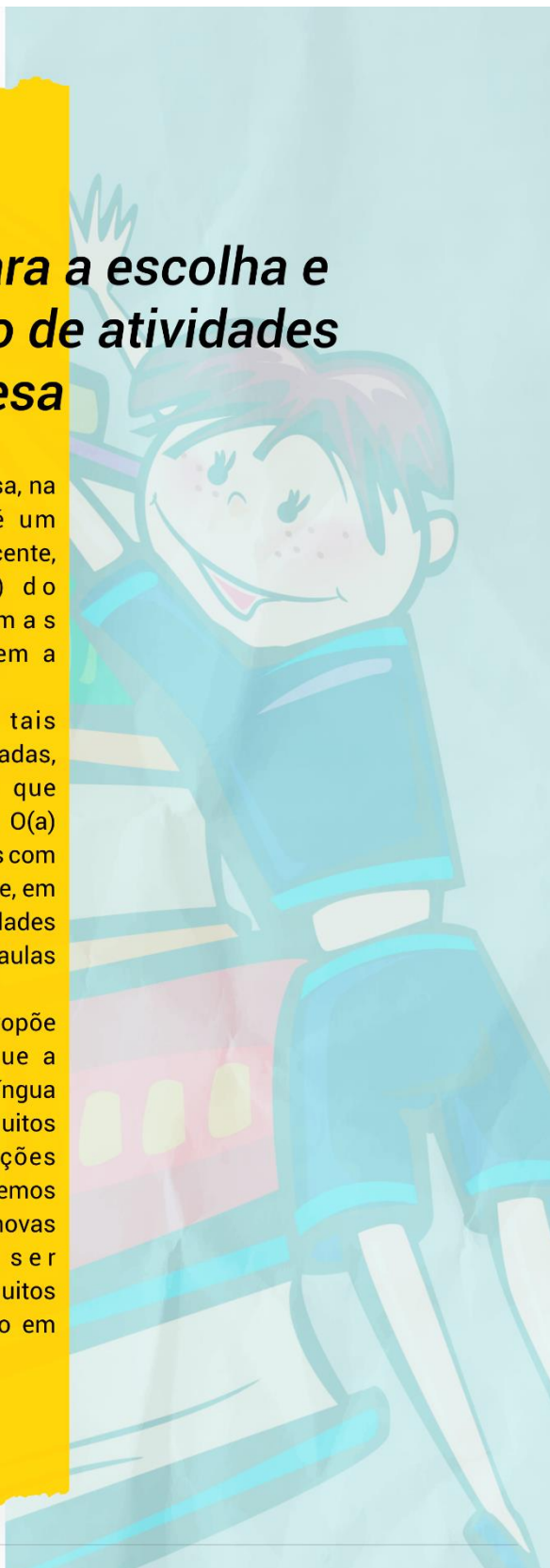
CAPÍTULO III

Orientações para a escolha e implementação de atividades de Língua Inglesa

O ensino de Língua Inglesa, na prática em sala de aula, é um processo que exige do(a) docente, enquanto mediador(a) do conhecimento, algumas metodologias que concretizem a aprendizagem.

Todavia, nem sempre tais metodologias são disponibilizadas, tampouco existem recursos que auxiliem o processo de ensino. O(a) professor(a) se vê, então, apenas com o livro didático, em sala de aula e, em geral, sem variedades de atividades ou sugestões, para conduzir as aulas (ALMEIDA FILHO, 2013).

Concordando ao que propõe Siqueira (2011), pensa-se que a jornada do(a) professor(a) de Língua Inglesa tem sido marcada por muitos estigmas, entraves e limitações (como professor e professora temos visto!); sendo assim, conhecer novas possibilidades, pode ser determinantes, ao futuro de muitos processos de ensino que estão em andamento.





*Então, vamos lá?!
A seguir algumas dicas
e sugestões para serem
utilizadas, em especial,
nos 6º e 7º anos.*

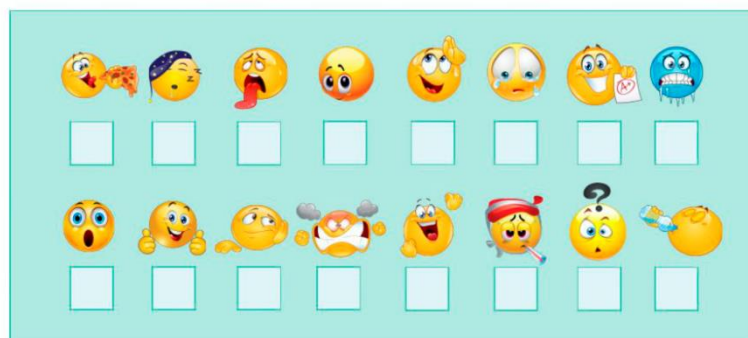
ATIVIDADE I
HABILIDADE
DE ESCRITA

Sugestão 01 - Crosswords

WORD SEARCH

S	L	E	E	P	Y	F	R	Y	T
S	H	G	B	R	P	V	B	M	B
Q	A	P	X	O	Z	T	A	W	O
M	P	D	R	U	H	T	N	C	R
D	P	R	O	D	O	P	G	C	E
M	Y	Y	T	N	T	I	R	E	D
C	X	T	G	M	N	S	Y	X	C
O	R	T	U	V	E	R	D	C	O
L	O	P	H	N	F	K	S	I	N
D	H	D	L	I	N	C	U	T	F
T	C	E	G	F	R	I	B	E	U
S	U	R	P	R	I	S	E	D	S
H	M	O	L	O	D	G	T	F	E
Y	X	B	W	J	Q	L	O	Y	D

1. HAPPY
2. SAD
3. ANGRY
4. EXCITED
5. HUNGRY
6. THIRSTY
7. TIRED
8. SLEEPY
9. HOT
10. COLD
11. SURPRISED
12. SHY
13. SICK
14. PROUD
15. CONFUSED
16. BORED



OBJETIVO: Incentivar a prática da escrita, a partir da habilidade de leitura, que será primordial no game de caça-palavras. Essa atividade correlaciona a leitura com a escrita, considerando que o aluno precisará formar a palavra embaralhada no jogo. Os alunos adoram esse tipo de desafio, professor(a), sem falar que inclui a proximidade dos estudantes com emojis de aplicativos utilizados no dia a dia. Invista nesse material didático!!

Atividades adaptadas a partir do Blog do autor. Conheça em: <http://teachermaximo.blogspot.com/>

Fonte: <http://teachermaximo.blogspot.com/2021/7/m=1>

Sugestão 02 - Puzzles

Home sweet home

Match the words to the correct pictures and complete the crossword. Then find a secret message.

The secret message is _____

ISLCollective.com

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/389279961551296422/>

OBJETIVO: Instigar a aprendizagem da escrita com jogos, nos quais os estudantes sintam-se interessados em desvendar. Propõe-se o modelo de atividade palavras-cruzadas, com lexias comuns do dia a dia. Um ponto interessante, nesse material didático, são as lexias, já listadas em Língua Inglesa (à esquerda), que tornam a execução da atividade possível. Interessante notar que as lexias fazem parte do cotidiano dos estudantes, sendo baixo, e o custo para executar a atividade, em sala de aula.

Sugestão 03 - Dictation



Body parts Worksheets

Name: Date:

Unscramble the letters and write the name of the picture.



e e y



a e r



o e n s



m a r



c f a e



i h r a



u t o h m



n a h d



h e t e t

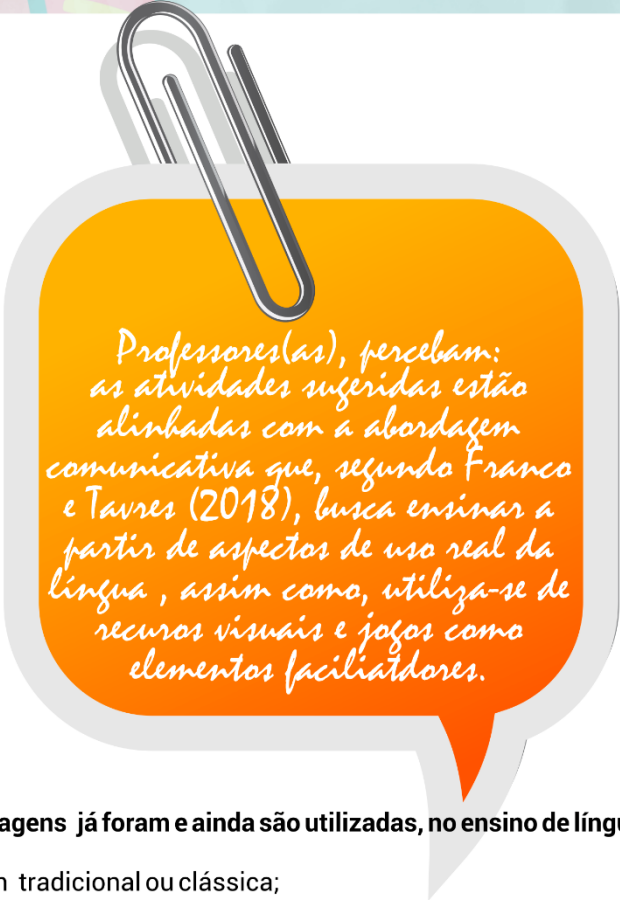


o t f o

© Copyright www.worksheetspack.com 2021
All rights reserved.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/741897738625321625/>

OBJETIVO: Trabalhar a habilidade de escrita, a partir de um ditado descomplicado, no qual o(a) professor(a) pronuncia a palavra e, a partir de letras embaralhadas, os estudantes formulem a escrita correta.



*Professores(as), percebam:
as atividades sugeridas estão
alinhadas com a abordagem
comunicativa que, segundo Franco
e Távres (2018), busca ensinar a
partir de aspectos de uso real da
língua, assim como, utiliza-se de
recursos visuais e jogos como
elementos facilitadores.*

Muitas abordagens já foram e ainda são utilizadas, no ensino de línguas:

- ✓ Abordagem tradicional ou clássica;
- ✓ Abordagem estrutural;
- ✓ Abordagem cognitivista;
- ✓ Abordagem comunicativa, entre outras.

Assim como alguns métodos têm se destacado:

- ✓ Método da gramática e da tradução;
- ✓ Método direto;
- ✓ Método audiolingual;
- ✓ Método indutivo, entre outros.

Aqui neste caderno de orientações, a considerar que foi fruto da investigação de mestrado que analisou os livros didáticos dos 6º e 7º anos, segue-se, em harmonia, com a abordagem comunicativa, junto aos métodos indutivo e direto.

Segundo Leffa (2016) e Cavalcante (2011), nesse viés, o ensino de Língua Inglesa alcança êxito, por suas características dinâmicas, funcionais e pragmáticas de inserir o falante, na nova comunidade linguística.

ATIVIDADE II
HABILIDADE
DE LEITURA

Sugestão 01 - Tic Tac Toe

Tic Tac Toe

Use Past Simple/Continuous

All day	At 2 o'clock yesterday	1 year ago
this time last month	Last night	During last week
The day before yesterday	at 7 a.m	at noon

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/181762534952764678/>

OBJETIVO: Aprimorar a prática de leitura, entre os estudantes, a partir de jogos que os instiguem a participarem e praticarem o que foi trabalhado, na aula. Nesse exemplo, tem-se o past simple/continuous, mas, a depender do conteúdo estudado, pode-se reestruturar o jogo. O aluno escolhe o quadrado e o complemento, adequadamente. Este material didático é de baixo custo, pode ser impresso e executado, numa dinâmica em grupo ou em duplas.

Sugestão 02 - Dominos

	be injured		twist an ankle
	break a leg		have sore eyes
	have a fractured skull		be ill
	do medical tests		apply an ointment
	give crutches		take medications
	take pills		take cough syrup

Fonte: <https://pin.it/3V86r38>

OBJETIVO: O dominó é uma ótima opção, a para instigar os estudantes, a praticarem suas habilidades de leitura, pois, para vencer o jogo, precisarão entender as frases em inglês, a fim de vencer o desafio. A confecção deste material didático é bem simples e pode ser feita com recurso reciclável, como o papelão, por exemplo, servindo como base para colar as impressões e dar mais firmeza nas peças de dominós, a serem utilizadas.

Sugestão 03 - Active Reading

Character Stories

Respect

Story by Andrew Frinkle

Respect is showing appreciation and listening to others. It is recognizing the good in others and honoring what they do for us. There are many ways to show respect.



Dean really liked Mr. Matthews' class. Mr. Matthews knew a LOT about science. Dean always tried to stump Mr. Matthews with hard questions, but he hadn't stumped his teacher yet! He would keep trying. He really appreciated how Mr. Matthews answered his questions, even after class.

Gina loved figure skating. Part of it was because she had the best coach ever! Gina's coach was great at skating, so she understood exactly what Gina went through as she learned. Gina respected her coach's abilities and advice.

How do you show respect?

Character Reading Comprehension Stories

www.HaveFunTeaching.com

Divida a turma em grupos para leitura do texto, assim cada estudante contribuirá com o conhecimento acerca de uma ou outra lexia. Disponibilize, na lousa, alguns verbos, para facilitar a leitura, e sorteie, para cada grupo, palavras-bônus, a fim de ajudar na compreensão do texto.

Professor(a), atente-se: pode pedir aos estudantes que após a leitura debatam a questão do respeito.

OBJETIVO: Incentivar a leitura de texto em Língua Inglesa, pelo método indutivo, considerando que alguns verbos, lexias e outras classes de palavras que já tenham sido trabalhadas, em sala de aula.

Atividades retiradas do perfil profissional do autor na rede social Instagram. Conheça em: <https://www.instagram.com/luizmaximo.professor>

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CcZDz3upsMM/>



Professor(a), os materiais para a leitura podem ser previamente impressos, todavia, na ausência de recursos, podem ser projetado pelo datashow, para realização de uma leitura em conjunto.

ATIVIDADE III
HABILIDADE
DE OUVIR



Sugestão 01 - Song

Lady Gaga – Always remember us this way



memory	burnin'	poets	catch on	found
goes down	rhyme	goodbye	know	
that's you				

That Arizona sky _____ in your eyes
 You look at me and, babe, I wanna _____ fire
 It's buried in my soul like California gold
 You _____ the light in me that I couldn't find

So when I'm all choked up
 But I can't find the words
 Every time we say _____
 Baby, it hurts
 When the sun _____
 And the band won't play
 I'll always remember us this way

Lovers in the night
 _____ tryin' to write
 We don't know how to _____
 But, damn, we try
 But all I really _____
 You're where I wanna go
 The part of me _____ will never die

So when I'm all ...
 Oh, yeah
 I don't wanna be just a _____, baby, yeah

"Always Remember Us This Way" is a song from the 2018 film *A Star Is Born* and its soundtrack of the same name, performed by the film's star Lady Gaga. The song has received widespread critical acclaim and has reached the top of the record chart in Iceland and the top ten in Belgium (both Flanders and Wallonia), Hungary, Ireland, Norway, Portugal, Scotland, Sweden and Switzerland, the digital charts of Luxembourg, Slovakia and the combined European chart. The song received a nomination for Song of the Year at the 62nd Grammy Awards, the second nomination from the album in this category after "Shallow", which was nominated for the year before.

Música é sempre uma atividade cativante!!!

Leve um mini system ou até mesmo reproduza, através de um aparelho celular ou caixinha de som, na ausência de recurso da escola. Imprima a atividade ou projete-a, para que, juntos, todos e todas possam ouvir e, ao final, respondam às lacunas com trechos da canção.

OBJETIVO: Ampliar a habilidade de ouvir a Língua Inglesa, mas sem textos decorados. Aqui, neste material didático, escolha uma música que represente a realidade dos alunos ou que esteja em evidência, para cativá-los.

Atividades adaptadas a partir do Blog do autor. Conheça em: <http://teachermaximo.blogspot.com/>

Fonte: <http://teachermaximo.blogspot.com/2021/>

Sugestão 02 - Bingo

B	I	N	G	O
Do you have a reptile as a pet?	Have you been to Australia?	Have you been to the top of the Empire State Building?	Have you ever gone swimming in the ocean?	Have you ever been sailing?
Is your favorite color green?	Can you play the guitar?	Do you have no middle name?	Have you ever been stuck in an elevator?	Do you like Brussels Sprouts?
Have you ever been in a helicopter?	Can you speak two or more languages fluently?	FREE	Do you like to play soccer?	Can you say the alphabet backwards?
Were you born overseas?	Do you have four or more siblings?	Do you suffer from hay fever?	Can you whistle using two fingers?	Have you met anyone famous?
Have you read all the Harry Potter books?	Are you wearing socks that aren't black or white?	Do you like to watch scary movies?	Is your birthday in June?	Have you ridden on a motorcycle?

This bingo card was created randomly from a total of 25 events.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/76068681198632399/>

Professor (a), que tal um bingo ditado para instigar a habilidade de ouvir dos estudantes??

Recurso simples, de baixo custo e muito divertido!!

OBJETIVO: Aprimorar a habilidade de ouvir o inglês, com base na abordagem comunicativa. Para vencer o jogo em sala de aula, os alunos marcarão, na cartela do bingo, as perguntas que correspondem às respostas sorteadas pelo professor. Logo, aprenderão de forma espontânea e dinâmica. Apresenta-se aqui um material didático de baixo custo e de fácil manuseio.

Sugestão 03 - Whispering Message



Fonte: <https://www.freepik.com>

Uma opção de atividade sem custos!!

A Whispering message (mensagem oculta) é uma espécie de telefone sem fio. O professor reúne os estudantes em fila e sussurra uma mensagem em inglês, no ouvido do primeiro da fila, assim, passando por cada um; ao final, verificar-se-á como a mensagem chegou ao último aluno.

OBJETIVO: Aprimorar a habilidade de ouvir em inglês, a partir de uma dinâmica divertida com interação de todos os estudantes.

ATIVIDADE IV
HABILIDADE
DE FALAR

Sugestão 01 - Spin and Speak



Fonte: <https://englishdaies.com/likes-and-dislikes-in-english/>

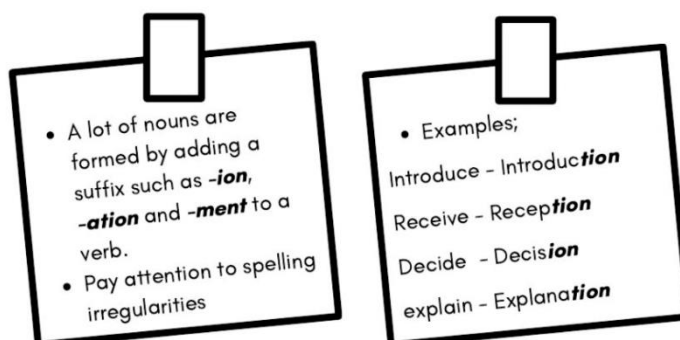
O material didático pode ser produzido a partir de papel cartão ou outro similar que possa ser fixado a um suporte flexível para ser manuseado. A impressão do material pode, ainda, ser colada em papelão e fixada em um palito de churrasco para que a roleta possa movimentar-se.

OBJETIVO: Fomentar a prática de falar em inglês, a partir de um jogo com perguntas e respostas que instiguem, os estudantes, a participarem das aulas e perderem o medo de pronunciar frases, em inglês. Professor(a), esse é o momento de corrigir a fala, durante a brincadeira, se for o caso.

Sugestão 02 - Vocabulary

Task 2: Vocabulary

Instruction: Change the following verbs into nouns by adding the necessary suffix such as **-ion**, **-ation** and **-ment**.



isolate	+	- ation	=	isolation
create	+	- ion	=	creation
imagine	+		=	
argue	+		=	
express	+		=	
improve	+		=	
discuss	+		=	
invite	+		=	
agree	+		=	
judge	+		=	

Fonte: <http://teachermaximo.blogspot.com/2021/>

O material didático pode ser confeccionado em papel chamex e impresso. A ideia é que cada aluno possa ter acesso à atividade para praticar o que aprendeu durante as aulas.

OBJETIVO: Aprimorar as pronúncias de lexias. Este material didático permite que o aluno responda, de forma escrita e individual, formando sentenças e, depois, durante a correção, juntos respondam, fomentando a habilidade de falar e pronunciar, em Língua Inglesa.

Atividades adaptadas a partir do Blog do autor. Conheça em: <http://teachermaximo.blogspot.com/>

Sugestão 03 - Convesation



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/496240452693367495/>

Um joguinho de perguntas e respostas entre os estudantes pode ser uma ótima atividade para instigá-los a falar em inglês, sem medo!!

Faça cards coloridos, e sorteie entre eles, para que interajam, entre si, alternando com falas em inglês e em português.

OBJETIVO: Fomentar diálogos em Língua Inglesa, de forma dinâmica, distanciando-se de textos decorados.



ATIVIDADES **BÔNUS**

Sugestão 01 - Active Watching

MALEFICENT –ACTIVE WATCHING

MALEFICENT SYNOPSIS

Part 1: Read the text below and fill in the blanks with the words from the box accordingly:

kingdom - daughter - however - heart - become - revenge - threatens - young

As a beautiful _____ 1 _____ woman of pure _____ 2 _____, Maleficent (Angelina Jolie) has an idyllic life in a forest _____ 3 _____. When an invading army the land, Maleficent rises up to its fiercest protector _____ 4 _____, a terrible betrayal hardens her _____ 5 _____, and twists her into a creature bent on _____ 6 _____. She engages in an epic battle with the invading king's successor, then curses his newborn _____ 7 _____. Aurora – realizing only later that the child holds the key to peace in the _____ 8 _____.



b) Donald
c) Duncan
d) James

3-What does Maleficent have on the top of her wings ?
a) Jewels
b) Hair
c) Horns
d) Eyes

4-Complete the first line spoken by a young Maleficent as she flies around the kingdom, "Good morning, Mr. Shantuwell. I love your _____"
a) Cap
b) Coat
c) Shoes
d) Walking Stick

5-When Maleficent meets the three pixies, which one tells her the news that the border guards have found a human thief ?
a) Knotgrass (Red)
b) Thistlewit (Green)
c) Flittle (Blue)

6-What did the pixies say that the boy had tried to steal ?
a) Gold
b) A fairy
c) A mushroom
d) Jewel

7-When the boy (Stefan) claims that the guards are ugly, Maleficent turns to one of them and says "Don't listen to him _____. You're classically handsome", what was the guards name ?
a) Burnickie
b) Thor
c) Balthazar
d) Goliath

MALEFICENT QUIZ

Part 2: The 12 questions in this quiz cover the first third of the movie up until the battle against the first human king.
*Choose the correct choice

1-At the beginning of the movie, where was Maleficent the fairy first seen?
a) In a cave
b) In a tree
c) On a toad stool
d) By a pond

2-What is the name of the King who rules the human kingdom at the beginning of the movie?
a) Henry

8-As Maleficent leads Stefan back to the border between their worlds, they shake hands and Maleficent is burned by a ring which Stefan is wearing. What was the ring made of ?
a) Gold
b) Iron
c) Silver
d) Aluminum

9-As the narrator tells of how the friendship between Stefan and Maleficent grew, Stefan is seen giving Maleficent a gift of Jewelry, what was it ?
a) Ring
b) Necklace
c) Bracelet
d) Earrings

10-As their friendship turns into a romance, What was Stefan said to have given Maleficent on her 16th birthday ?
a) His heart
b) An engagement ring
c) True love's kiss
d) A promise ring

11-After that the two seemed to drift their separate ways, with Maleficent becoming the protector of the _____ ?
a) Forest
b) Valley
c) Prairie
d) Moors
e) A promise ring

12-When the king first attempts to attack and comes up against Maleficent, what does he order his men to bring him ?
a) Her head
b) Her wings

c) Her horns
d) Her body

13-During the attack Maleficent summons up an army of various creatures, what do all of the creatures resemble ?
a) Robots
b) Trees
c) Fire
d) Ice

Fonte: see more worksheets by Iwymax

OBJETIVO: Incentivar a interação entre os estudantes, a partir de comentários sobre o filme exposto. Pode-se lançar perguntas em inglês, para que respondam em português (ou vice-versa). E, a depender do nível de proficiência da turma, pode-se desenvolver comentários sobre o filme, em Língua Inglesa. Além disso, a atividade propõe perguntas que estimulam a leitura e a escrita da Língua Inglesa.

Atividade adaptada a partir da plataforma do autor em: ESLPrintables.com

Sugestão 02 - Jeopardy

TV and cinema	Sports	Science	Books and Music	Geography
100	100	100	100	100
200	200	200	200	200
300	300	300	300	300
400	400	400	400	400
500	500	500	500	500

menu TV and cinema 100

What is Homer Simpson favourite beverage?

Answer: beer

Question Answer

menu TV and cinema 200

Who was the *Pretty Woman* in 1990 film with Richard Gere?

Answer: Julia Roberts

Question Answer

menu TV and cinema 400

Name of the writer of Harry Potter's books.

Answer: J. K. Rowling

Question Answer

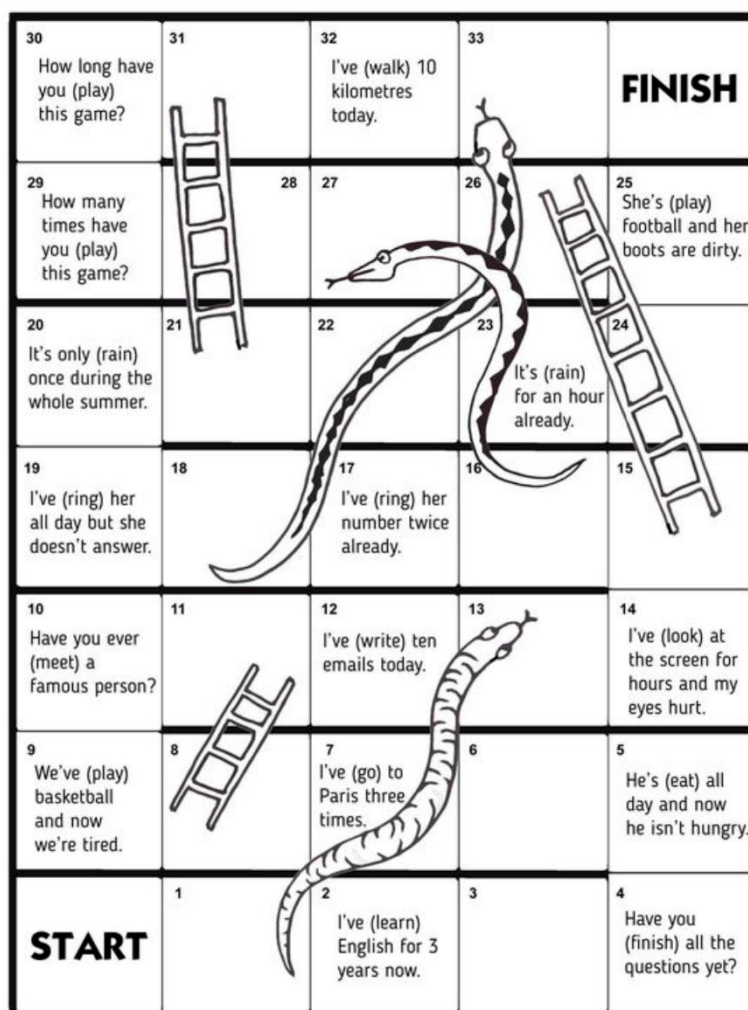
Fonte: see more worksheets by Iwymax

OBJETIVO: Ampliar a percepção de ouvir em inglês, entrelaçando as habilidades de leitura e fala. O jogo é uma espécie de *quiz*, no qual o(a) professor(a), utilizando o programa de Power Point e um datashow, projeta para a turma, permitindo a visualização a todos(as). Cada sequência de cores corresponde a uma categoria de temática (TV e cinema, esporte, ciência, livro ou música, e geografia). Lembrando que cada docente poderá montar seu próprio jogo, com as categorias temáticas que preferir.

Atividade adaptada a partir da plataforma do autor em: ESLPrintables.com

Sugestão 03 - Snakes and Ladders

SNAKES AND LADDERS



If you land on a sentence, decide if the verb in brackets should be:
present perfect simple or present perfect continuous

OBJETIVO: Ampliar a compreensão de leitura em Língua Inglesa, a partir de uma dinâmica divertida. Este é um jogo de corrida, ou seja, vence quem primeiro completar o percurso; arremessando o dado, para contagem das casas, a serem percorridas. Se o jogador alcançar uma casa com a base de uma escada, corta caminho até o topo desta; por outro lado, se cair numa casa com a cabeça de uma cobra, escorrega até o final de seu corpo, perdendo algumas ou muitas posições.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/956803883311789743/>

Sugestão 04 - Guess the Word (verb/noun)



Fonte: <https://isadorabertolini.wordpress.com/2014/03/20/20-brincadeiras-que-precisam-apenas-de-lapis-e-papel/>

OBJETIVO: Ampliar lexias em Língua Inglesa, associando habilidades de leitura e fala, a partir de um jogo em duplas, no qual se utiliza, como material didático, apenas papel, caneta e fita adesiva. A temática escolhida pode ser classes gramaticais ou palavras relacionadas às aulas ministradas. Cada estudante terá colado em sua testa, uma palavra que deverá ser desvendada a partir de dicas da sua dupla de jogo.

Sugestão 05 - Group Story Telling Creating



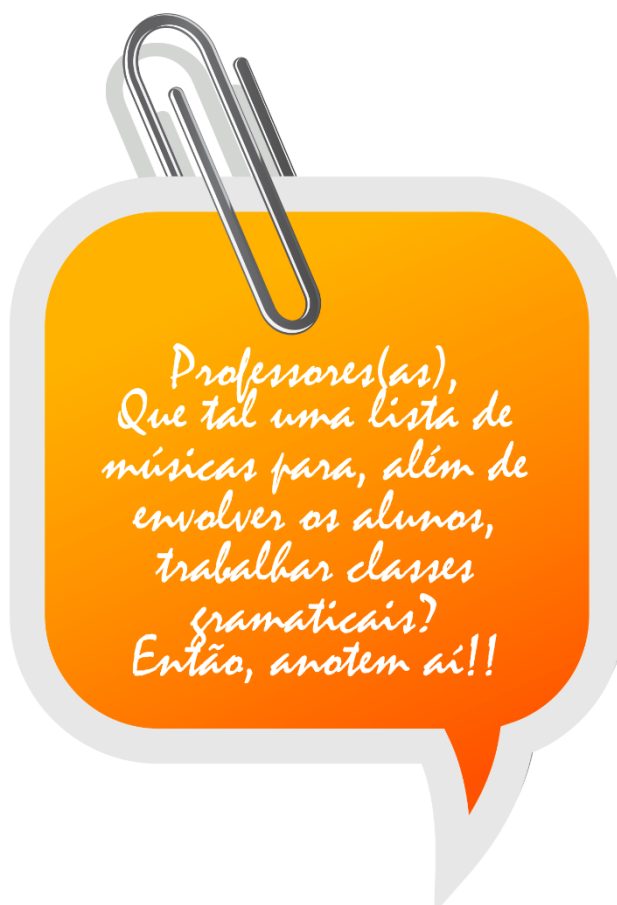
Fonte: <https://www.freepik.com>

OBJETIVO: Aumentar a prática da fala em inglês a partir de uma contação de história, em grupo. O início da história pode partir do(a) professor(a) e continuar com os estudantes, sentados em roda. Um recurso sem gastos, apenas com o uso da imaginação.

Sugestão 06 - List Of Songs By Category

I have categorized songs under various headings such as grammar, discussion topics and vocabulary. The grammar group has been divided according to suggested use e.g. articles; present simple etc. The vocabulary group has been divided according to focus e.g. colours; weather etc. This list is by no means comprehensive. It has been compiled mostly from my own experience and from ideas from various websites including www.musicalenglishlessons.org. Sometimes it is difficult to decide if a category belongs under 'Grammar' or under 'Vocabulary' so please check both if you are looking for something specific.

Any song can be used for grammar and vocabulary tasks so I have concentrated on what I thought to be the main focus.



Sugestão 06 - List Of Songs By Category

Adjectives

- ABBA - Money, Money, Money
- Adam Lambert / Tears For Fears - Mad World
- Alanis Morissette - Everything
- Alanis Morissette - Hand In My Pocket
- Bonnie Tyler - Holding Out For A Hero
- Cher - Believe
- Des'ree - You Gotta Be
- Dionne Warwick / Gabrielle / Seal - Walk On By
- Elton John - Your Song
- Elvis Presley - In The Ghetto
- Fools Garden - Lemon Tree
- Jason Mraz / Colbie Callait - Lucky
- James Blunt - You're Beautiful
- Michael Learns To Rock - Take Me To Your Heart
- Michael Montgomery - I Swear
- Mika - Relax, Take It Easy
- Robbie Williams 'She's The One
- Roy Orbison - Pretty Woman
- Sade - By Your Side
- Supertramp - Logical Song

Adverbs

- Britney Spears - Sometimes
- Coldplay - Viva La Vida
- Elvis Presley - Always On My Mind
- Jimmy Cliff - I Can See Clearly Now (The Rain Has Gone)
- Martina McBride - I Love You
- Michael Montgomery - I Swear
- Supertramp - Logical Song

Fonte: <https://br.pinterest.com/isilcollective>

Articles

- Maroon 5 - This Love
- Candi Staton - Young Hearts Run Free
- Bon Jovi - It's My Life
- The Beatles - With A Little Help From My Friends
- Arctic Monkeys - When The Sun Goes Down

Gerund / Past Participle / Infinitive (With/Without To)

- Annie Lennox – No More "I Love You's"
- Arctic Monkeys - When The Sun Goes Down
- Busted - Crashed The Wedding
- Celine Dion - My Heart Will Go On
- James Blunt - Goodbye My Lover
- Gloria Gaynor - I Will Survive
- Leo Sayer - Thunder In My Heart
- Maroon 5 - This Love
- Natasha Bedingfield - These Words
- Oasis - Stop Crying Your Heart Out
- Patsy Cline - Walking After Midnight
- Shakira - Whenever Wherever

Fonte: <https://br.pinterest.com/isicollective>

Passives

- Allanah Myles - Black Velvet
- Bonnie Tyler - It's A Heartache
- Cat Stevens – Moonshadow
- Crowded House - Something So Strong
- Elton John - Sad Songs Say So Much
- Glen Campbell - Southern Nights
- Gloria Gaynor - Let's Mend What's Been Broken

Sugestão 06 - List Of Songs By Category

Past Continuous

- Aerosmith - Cryin'
- John Lennon - Jealous Guy
- Pearl Jam - Last Kiss

Past Perfect

- Dido - My Lover's Gone
- James Blunt - Goodbye My Lover
- Madness - My Girl
- Pearl Jam - Last Kiss
- Simon And Garfunkel - Last Night I Had

Past Simple

- ABBA - Our Last Summer
- Alanis Morissette - Are You Still Mad
- Alanis Morissette - Ironie
- Alanis Morissette - Your House
- All Saints - Black Coffee
- Audioslave - Like A Stone
- Avril Lavigne - Sk8
- Backstreet Boys - How Did I Fall In Love With You
- Beyoncé – Halo
- Beyoncé / Shakira - Beautiful Liar
- Beyoncé – Now I Know
- Bob Dylan - Blowin' In The Wind
- Britney Spears - Oops I Did It Again
- Bruce Springsteen - Born In The USA
- Bruce Springsteen - Streets Of Philadelphia

Fonte: <https://br.pinterest.com/isilcollective>

Sugestão 06 - List Of Songs By Category



Agora vamos
olhar, de
forma, prática
como aplicar?

Sugestão 06 - List Of Songs By Category

Money, Money, Money

I work all night, I work all day
 To pay the bills I have to pay
 Ain't it sad?
 And still, there never seems to be
 A single penny left for me
 That's too **bad**
 In my dreams, I have a plan
 If I got me a **wealthy** man
 I wouldn't have to work at all
 I'd fool around and have a ball
 Money, money, money
 Must be **funny**
 In the **rich** man's world
 Money, money, money
 Always sunny
 In the rich man's world
 A-ha, ah, ah
 All the things I could do
 If I had a little money
 It's a **rich** man's world
 A man like that is hard to find
 But I can't get him off my mind
 Ain't it sad?
 And if he happens to be **free**
 I bet he wouldn't fancy me
 That's too **bad**
 So I must leave, I'll have to go
 To Las Vegas or Monaco
 And win a fortune in a game
 My life will never be the same
 Money, money, money
 Must be **funny**
 In the **rich** man's world
 Money, money, money
 Always **sunny**
 In the rich man's world
 A-ha, ah, ah...

Fonte: <https://br.pinterest.com/isilcollective>

OBJETIVO: Escolha uma música. Nessa sugestão ilustrou-se "Money Money Money" de ABBA. Imprima e distribua para os alunos. Cantem, juntos, com o auxílio de um celular ou aparelho de som. Em seguida, junto aos alunos tentem localizar a classe gramatical, adjetivo, no material impresso. Peça que marquem. Você poderá usar outras classes gramaticais presentes em músicas diversas, como as que sugerimos nesta atividade.

Sugestão 06 - List Of Songs By Category

It's My Life

This ain't **a** song for **the** broken-hearted
 No silent prayer for faith-departed
 I ain't gonna be just **a** face in the crowd
 You're gonna hear my voice when I shout it out loud
 It's my life, it's now or never
 I ain't gonna live forever
 I just want to live while I'm alive
 (It's my life) my heart is like an open highway
 Like Frankie said: I did it my way
 I just wanna live while I'm alive
 It's my life
 This is for **the** ones who stood their ground
 For Tommy and Gina who never backed down
 Tomorrow's getting harder, make no mistake
 Luck ain't even lucky, got to make your owns breaks
 It's my life, it's now or never
 I ain't gonna live forever
 I just want to live while I'm alive
 (It's my life) my heart is like an open highway
 Like Frankie said: I did it my way
 I just wanna live while I'm alive
 'Cause it's my life
 Better stand tall when they're calling you out
 Don't bend, don't break, baby, don't back down
 It's my life, it's now or never
 I ain't gonna live forever
 I just want to live while I'm alive
 (It's my life) my heart is like **an** open highway
 Like Frankie said: I did it my way
 I just wanna live while I'm alive
 It's my life
 It's now or never
 I ain't gonna live forever
 I just want to live while I'm alive
 (It's my life) my heart is like an open highway
 Like Frankie said: I did it my way
 I just wanna live while I'm alive
 It's my life

Fonte: <https://br.pinterest.com/isilcollective>

Olha essa dica para trabalhar Articles: música "It's My Life de Bon Jovi". Marque as classes gramaticais, antecipadamente, para facilitar sua aula, professor(a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez estando em posição de professor, no início da carreira e sem a experiência da prática docente, a sensação de não saber como proceder, em sala de aula, tem assombrado muitos profissionais que ministram o componente curricular Língua Inglesa, fato este confirmado, durante a pesquisa de mestrado que originou este caderno de orientações e que, vem sendo descrito, por muitos autores da área (SIQUEIRA, 2011, ALMÉDIA FILHO, 2013, BARCELOS, 2011).

Para além de ser professor ou professora, em início da carreira, alguns profissionais, com o passar dos anos, nessa jornada laboral, perdem a criticidade e o desejo de atuar com energia, não porque querem, mas pelos entraves no caminho, que não são poucos. Todavia, caro(a) colega, é compreensível que nossa luta seja todos os dias testada, seja pela ausência de recursos, falta de apoio, na esfera escolar e até em instância superior, tais como estes últimos anos governados com des zelo que, enfim, passou, mas deixou seus rastros de descaso, para com a nossa categoria.

Avante, companheiros(as)!!! Recebam este caderno como um incentivo e apoio de um professor que, aqui, escreve, repleto de esperança e que sente, em seu cotidiano, as mesmas dificuldades na esfera escolar, mas que segue firme, acreditando que é possível aprimorar a prática do ensino de Língua Inglesa.

As sugestões, aqui dispostas, foram organizadas, pressupondo as condições, muitas vezes, não favoráveis de nossos pares; por isso, por mais que se apresentem de modo singelo, estes materiais didáticos se configuram em formatos que possam ser executados, auxiliando professores e professoras de Língua Inglesa nessa jornada do ensino.

O livro didático continua sendo uma ferramenta fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, em especial, pelas novas políticas que direcionam sua estrutura e sua escolha. Entretanto, a possibilidade de atuar com outros materiais pode ser um auxílio que ajude a concretizar, de forma mais exitosa, o processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de língua. IN: **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**/Ariovaldo Lopes Pereira, Lílana Gottheim, (organizadores). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (IM) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. (Org.). Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: língua inglesa – guia de livros didáticos**/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdfAcesso em: 10 jul. 2022.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. Formação da competência do futuro professor de Inglês. In: **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. (Org.). Vilson J. Leffa. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

CAVALCANTE, Luciana Rocha. **A oralidade nos cursos a distância de**

REFERÊNCIAS

Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Estrangeira: uma análise discursiva. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. **Blog**. Disponível em: <http://teachermaximo.blogspot.com/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FRANCO, Cláudio; TAVARES, Kátia. **My to english for brazilian learners, 6º ano:** ensino fundamental, anos finais. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira:** ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: **A didática em questão**. (Org.). Vera Maria Candau. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: **Inglês em escolas públicas não funciona:** uma questão, múltiplos olhares. (Org.). Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOBRE O AUTOR E A ORIENTADORA



Mestrando Luiz Máximo Lima Costa

Mestrando do programa Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica /PPGEEB pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira Filho (Univero). Graduado em Letras (Habilitação Inglês e Português) pela Universidade São Francisco (USF). Professor Nível Superior pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO - SEEDUC e da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED. Experiência na área de Letras com ênfase em Metodologia, Língua e Literatura Inglesa e Norte Americana.

e-mail: lwymax@hotmail.com



Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP - Araraquara (2011) com pesquisa voltada para o ensino de línguas estrangeiras, nos cursos de Licenciatura em Letras a distância, com enfoque para a oralidade. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2003). Especialista em Leitura na Língua Inglesa pela Universidade Federal do Maranhão (1995), Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1993). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Discurso (GTUPELD). Atua, principalmente, nos seguintes temas: ensino/aprendizagem de língua inglesa, prática docente, comissão de avaliação, progressão docente e comissão examinadora.

e-mail: luciana.rocha@ufma.br

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE CONCORDÂNCIA DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO UNIDADE...



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhor(a): **Diretor(a) da UEB JORNALISTA NEIVA MOREIRA**

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante **LUIZ MÁXIMO LIMA COSTA**, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE DE ENSINO BÁSICO JORNALISTA NEIVA MOREIRA: o material didático em foco**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre Esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. Sª para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 20/12/ 2021

Profa Dra VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES
Coordenadora do PPGEEB/UFMA