

Análise em Livro Didático de Língua Inglesa: Abordagem para um Ensino Crítico em Linguística Aplicada mediada pelo Professor

*English Language Textbook Analysis: Approach to a Critical Teaching in Applied
Linguistics mediated by the Teacher*

André Ricardo Ribeiro da Silva¹
Universidade Federal do Norte do Tocantins.
Araguaína, Tocantins, Brasil

Géssica Gonçalves Santos Gracioli²
Universidade Federal do Norte do Tocantins
Araguaína, Tocantins, Brasil

Regina Sousa Maia³
Universidade Federal do Norte do Tocantins
Araguaína, Tocantins, Brasil

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa⁴
Universidade Federal do Norte do Tocantins
Araguaína, Tocantins, Brasil

¹ Doutorando em Linguística e Literatura pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Mestre em Letras (UFT/2018). Assistente Administrativo (Câmpus de Araguaína/UFNT); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5580-5840>. E-mail: andre.ricardo@ufnt.edu.br

² Doutoranda em Linguística e Literatura pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Bolsista Capes - O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5028-2894>. E-mail: ggessica.ufba@gmail.com

³ Doutoranda em Linguística e Literatura pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Mestra em Letras (UFT/2019). Professora da Educação Básica (Rede pública Estadual- Araguaína/TO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8156-825X>. E-mail: regina.maia@ufnt.edu.br

⁴ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-Unesp (2014). Professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura PPGLIT-UFNT (Nível: Mestrado e Doutorado). Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS-UFNT, Campus de Araguaína/TO. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEPALA (Grupo de Estudo e Pesquisa Avançada em Linguística Aplicada). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845>. E-mail: selma.barbosa@ufnt.edu.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar as unidades 1 e 2 inseridas no escopo do Livro Didático de Língua Inglesa Joy! e como estas contribuem para o aprendizado da língua inglesa, na perspectiva do ensino crítico da língua mediada pela percepção do professor, na análise do material disponível em sala de aula. Para tanto, foi realizada uma reflexão teórica sobre a Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 1994, 1998, 2003, 2006; Rajagopalan, 2003, 2006; Pennycook, 1999, 2001, 2006) em consonância com a teoria da Pedagogia Crítica (Freire, 2002, 2011). Assim, essa pesquisa de cunho qualitativa-interpretativista apresenta resultados que evidenciam a necessidade de (des)construção de conceitos e paradigmas que reduzem os contextos reais de ensino e a transgressão dos limites do livro didático

Palavras-chave: Livro Didático. Ensino . Linguística Aplicada

Abstract: This paper aims to analyze the units 1 and 2 within the scope of the English Language Textbook Joy! and how they contribute to the learning of the English language from the perspective of critical language teaching mediated by teacher's perception in the analysis of the available supplies in the classroom. To achieve this, a theoretical reflection on Applied Linguistics and Critical Applied Linguistics (Moita Lopes, 1994, 1998, 2003, 2006; Rajagopalan, 2003, 2006; Pennycook, 1999, 2001, 2006) was carried out in line with the theory of Critical Pedagogy (Freire, 2002, 2011). Thus, this qualitative-interpretative research presents results that evidenced the need for (de)construction of concepts and paradigms that witnessed the real contexts of teaching and the transgression of the boundaries of the textbook.

Keywords: Textbook. Teaching. Applied Linguistics.

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente exige tomadas de decisão contínua, o que implicam a adoção de atividades e estratégias diversificadas, comumente denominadas como os meios de ensino. Esse meios podem englobar os recursos materiais utilizados pelo professor, como por exemplo, quadro branco, pincel, slides, manuais e livros didáticos, entre outros equipamentos audiovisuais (Libâneo, 2015), ou ainda ferramentas didáticas que servem de suporte para o desenvolvimento de um conteúdo específico. E quando falamos em “ministrar uma aula”, é quase inevitável que, de maneira intuitiva, surja na mente do/a professor/a o uso do livro didático (LD) como o meio mais familiar e facilitador da sua prática docente.

Por sua vez, o LD pode ser o elemento principal, coadjuvante ou figurante no processo de ensino e aprendizagem. Ele poderá ser anteposto como meio de ensino principal por representar uma ideia de percurso seguro ou em alguns casos compor o único recurso disponível em sala de aula dependendo da contexto de cada região do Brasil. Su função será coadjuvante se assim o/a professor/a o conceber, concedendo-lhe apenas um uso restrito das atividades que o compõem, ou figurará apenas, sem exercer nenhum papel ou impacto significativo no processo didático-pedagógico.

De maneira geral, os LDs abrangem orientações didático-pedagógicas, descrição de objetivos, de competências e habilidades em conformidade com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Além de serem complementados com sugestões de atividades “extra livro”, referências bibliográficas, dentre outros tópicos. Assim, o LD e seus “materiais complementares” podem ser apresentados à escola e ao professor, como meios ideais para o ensino de uma disciplina escolar, como no caso de uma língua estrangeira (LE).

E intrinsecamente à perspectiva de estudos da LE, o nosso foco está no LD de Língua Inglesa (LI), sendo esse o objeto de análise do estudo que ora se desenha. Pois, além de auxiliar na implementação do processo de ensino, ele poderá trazer em sua estrutura, atividades que

possibilitem ou não aos seus aprendizes uma reflexão mais crítica sobre suas realidades de vida em relação aos conteúdos apresentados. Cabendo à/ao professor/a, em caso negativo, observar quais ajustes podem ser feitos relativos aos temas político-sociais mais sensíveis que surgem como lacunas de discussões na sala de aula.

Assim, partindo desse pressuposto, perceber se o LD ampara atividades que esboçam um ensino e aprendizado de uma LI de maneira crítica para melhorar as relações formativas de seus aprendizes é essencial, uma vez que essa língua é considerada por muitos estudiosos o “idioma universal⁵”. E nesse contexto, perguntamo-nos se o/a professor/a de LI sente-se preparado/a para fazer uso do LD da maneira mais adequada em conformidade com o planejamento didático-pedagógico das aulas. E, caso seja possível responder, qual seria essa maneira mais adequada?

Os/As professores/as precisam se preparar para as aulas, e para muitos deles/as, esta pode não ser uma tarefa simples, pois envolve dentre outros aspectos, a realização de diagnósticos, (re)avaliações das ações já desenvolvidas em sala de aula e utilização de recursos variados, incluindo o livro didático. E tudo isso tem apenas uma única finalidade: promover a aprendizagem dos alunos. E

[...] o que o aluno precisa aprender vai depender do que ele já sabe. O material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas. A análise inicial das necessidades deve ser capaz não só de estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, mas também descontar dessas competências o que o aluno já domina. O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender. (Leffa, p. 17, 2003).

Vislumbramos, a partir desse panorama, que se trata de utilizar a língua não apenas como instrumento para desenvolver a sua capacidade cognitiva do ponto de vista puramente linguístico. Mas, que esse ensino possa ser posto enquanto instrumento de ação e de transformação, contribuindo para que os indivíduos possam desenvolver seu pensamento crítico/reflexivo, bem como para que ajama e intervenham no(s) ambiente(s) onde (con)vivem.

Assim, propomos neste artigo dialogar com professores/as de LI, por meio de exemplos de análises em unidades que compõem um LD, com o objetivo de estimular a reflexão sobre as suas posturas profissionais ao fazer uso desse meio de ensino. Ressaltando a importância de um planejamento didático-pedagógico ancorado nos princípios de uma pedagogia mais próxima de um ensino crítico da língua.

Para tanto, faremos uso do LD para o ensino de LI intitulado “Joy (ensino médio)”, apontando sugestões e critérios que ofereçam aos/as professores/as subsídios discursivos e críticos, com vistas a auxiliá-los/as no planejamento didático-pedagógico das aulas com foco no ensino de língua inglesa mais condizente com suas realidades.

2 REVISÃO DA LITERATURA

⁵ Hoje em dia, não há mais quem refute o status de língua internacional alcançado pela língua inglesa. Com o atual processo de mundialização, o inglês vem se firmando no cenário internacional como a língua franca. Idioma nativo de quase meio bilhão de pessoas, o inglês já é a primeira língua falada por não-nativos, alcançando, caso considere-se o critério de ‘competência razoável’, um da chamada era da informação, alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido à posição hegemônica dos Estados Unidos, com todo o seu poderio político-militar e avanço tecnológico, expansão jamais vista. (Siqueira, p. 15. 2008)

Os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA) e da Linguística Aplicada Crítica (LAC) fundamentam o estudo ora apresentado (Moita Lopes, 1994, 1998, 2006), Rajagopalan, 2003, 2006; Pennycook, 1999, 2001, 2006). Essas bases teóricas quando bem alinhadas facilitam a compreensão do uso da língua(gem) em contextos reais em que ela pode ser empregada. Sendo que um dos pilares comuns a essas teorias e suas pesquisas é dar visibilidade às questões políticas e éticas que habitualmente são silenciadas, propondo, assim, uma mudança social na vida dos sujeitos envolvidos, por meio de um ensino crítico da língua.

Concernente a isso, a Pedagogia Crítica de Freire (2002, 2011), a qual propõe uma formação crítica, considerando o desenvolvimento de cidadãos capazes de analisar a sua realidade social, a sua realidade histórica e a sua realidade cultural contribui no complemento das proposições da LA e da LAC. Sendo que, essa formação crítica, que também deve perpassar pela formação do professor, pode condicionar mecanismos transformadores das realidades e proporcionar aos/às professores/as e aos/às aprendizes, o alcance da autonomia e da emancipação formativa.

Nesse contexto, compartilhamos do entendimento de (Pennycook 2006, p.67) sobre a LAC ao afirmar que ela é “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”. Nesse sentido, uma das formas de fazer um trabalho crítico na LA pode ser por meio do domínio da pedagogia crítica.

Implica, para essas questões, entender que as pesquisas na área da LAC objetivam propor um alinhamento dos estudos às discussões levantadas na LA – direcionados para a problematização de ensino de língua e seus artifícios cognitivos em sala de aula – com demandas de caráter mais sociais (Pennycook, 2001). Considerando o ensino de uma LE, a partir de suas várias possibilidades de uso em diversos espaços sociais, para o ensino crítico de LI.

Frente às concepções sobre a relevância da pedagogia crítica, da LA e da LAC para a condução de pesquisas sociais voltadas a melhor compreensão da sociedade, cabe ao/à professor/a mediar seu trabalho dentro de perspectivas crítico-reflexivas do ensino da língua. Pois a prática pedagógica só será considerada crítica se tiver professores/as atuantes criticamente, fomentando em seus aprendizes os anseios de uma educação transformadora de realidades plurais.

Desse modo, compreendemos que as práticas pedagógicas precisam ser (re)pensadas e romper com velhos paradigmas didáticos. Implica, dessa forma, contrapor um ensino sistemático amparado em métodos rigorosos, pois a formação deve ir além da língua, visando conduzir docentes e aprendizes a uma reflexão sobre suas práticas, com foco em uma pedagogia crítica. E partir disso, repensar todo tipo de conhecimento engessado ou tido como definido em termos de condições sociais e/ou processos de ensino aprendizagem cristalizados como corretos (Oliveira, 2014).

Nesse contexto, depreende-se que o ensino de línguas no âmbito educacional precisa focar em uma prática que dê sentido ao que se ensina, com uma conexão direta com o mundo dos sujeitos envolvidos, docentes e aprendizes, e que ambos se sintam contemplados como parte constitutiva das questões sociais, políticas, dentre outras, que são impostas pela sociedade, conforme sublinha Oliveira (2016).

Nessas proporções, ao pensarmos em uma prática pedagógica crítica para o ensino de LI é necessário considerar o papel social e político que essa língua possui no mundo contemporâneo. Mundo este, compreendido como globalizado, o qual nas últimas décadas expandiu-se de maneira nunca antes vista, pois presenciamos a diminuição de espaços e de tempo, o desaparecimento das fronteiras, e a expansão da LI (Kumaravadivelu, 2006).

Na condição de professores/as de LI, não devemos nos deixar tomar pela vaidade do poder, que uma LE proporciona nos espaços em que ela é difundida. Uma coisa é tomarmos o

ensino da língua como um caminho que possibilite nossa inserção no mercado de trabalho, fazendo-nos sujeitos preparados para as disparidades sociais encontradas fora da sala. Outra coisa é fecharmos os olhos para as outras intencionalidades advindas do imperialismo que a LI nos impõe, subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Sobre essa matéria, Pennycook (2001) propõe que não basta o inglês funcionar como um mecanismo que nos conecte à realidade social, mas é preciso que esteja atrelado ao ensino de inglês, abordando questões que tratem de poder e das desigualdades. Além disso, esse mesmo ensino não pode marginalizar a conscientização sobre as possibilidades nefastas, politicamente construídas, em prol de uma supremacia de poder das classes dominantes, principalmente nos países em desenvolvimento.

Nessa linha de pensamento, destaca-se o papel do/a professor/a de LI frente às questões imperialistas que permeiam o ensino de LE, o que ganha uma relevância essencial e primordial em sala de aula. O imperialismo linguístico (Moita Lopes, 1996; Pennycook, 1994; Rajagopalan, 2005) apresenta-se como um fenômeno temível da globalização que tem causado impactos negativos no ensino e aprendizagem de línguas, como, por exemplo, a sobreposição de determinadas culturas em detrimento da cultura do aprendiz. Frente a isso, cabe ao/a professor/a instigar um pensamento crítico sobre como se dá o ensino da língua e estar atento/a e consciente dos seus acréscimos e dos seus benefícios para a formação do aprendiz como cidadão do mundo.

Percebe-se, portanto, que as discussões teóricas pautadas no ensino crítico de LE, convergem em um aspecto peculiar às questões de cunho social contemporâneo que, muitas das vezes, passam despercebidas, na sala de aula, pelos mais diversos entraves no processo de ensino e aprendizagem. Stella e Tavares (2013, p.62) apontam que “a proposta crítica considera que o mundo em que vivemos é um lugar difícil e cheio de problemas”. Sobre essa proposta, vislumbra-se, a produção de uma ciência que investigue essas realidades, intervindo nessas problemáticas, viabilizando melhorias nas relações humanas (Stella e Tavares, 2013).

Faz-se necessário compreender que diante das demandas expostas, os/as professores/as de LI possuem uma função efetiva e essencial, não mais como meros, depositários de conteúdo, ou como docentes que estejam preocupados em cumprir a sua carga horária de trabalho, mas como explica Rajagopalan (2011, p.60) “o professor de línguas deve assumir seu papel de educador e não de mero ‘ensinador’ de línguas”. Assim sendo, ao fazer uso do ensino pedagógico crítico, possa mobilizar mais que do conteúdos ligados à língua, tais como gramática, morfologia, sintaxe, semântica, tradução ou conversação, entre outros.

Compreende-se o ensino de LI como uma prática que aborda discussões mais amplas no que diz respeito à sociedade na qual os sujeitos desse processo estejam inseridos. Pois, segundo Pennycook (1994, p. 301) “nenhum conhecimento, nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica”. E, infelizmente, muitas concepções sobre o/a professor/a de LE o vê como mentalmente colonizado, que usa sua sala de aula para transmitir os valores culturais do colonizador, tratando-o/a como alguém que simplesmente reduz o ensino da língua a questões puramente metodológicas.

Assim, o/a professor/a de LE deve se preocupar não apenas em ensinar estruturas linguísticas no tocante à LI. Ele/ela deve questionar, sempre que necessário, suas próprias práticas pedagógicas e evitar reproduzir fiel e cegamente, sem nenhuma análise prévia, as regras, orientações e sugestões prepostas nos LDs.

3 METODOLOGIA

Para delimitar a metodologia, foram traçados métodos e recursos para o desenvolvimento da pesquisa. Esses componentes são essenciais para a construção do trabalho que culmina em escolhas e interpretações do pesquisador. Esta pesquisa está inserida no contexto da Linguística Aplicada e parte de uma abordagem qualitativa-interpretativista, visto que estamos preocupados em compreender e interpretar os fatos e dados que emergem no decorrer da pesquisa. Ao caracterizar aspectos da pesquisa qualitativa, Tuzzo e Braga (2016) apontam que:

[...] o destaque não está na busca da quantidade, não se baseando em números e estatística, mas enfatizando a qualidade e a profundidade de dados e descobertas a partir dos fenômenos. (...) A pesquisa qualitativa e analítica, explicativa, ou seja, ela é regida pelos dados que gerarão conclusões e reflexões, baseados na complexidade da sociedade onde a pesquisa foi gerada. (Tuzzo; Braga, 2016, p. 144-145).

Em conformidade com Tuzzo e Braga (2016), Bortoni-Ricardo (2008) aponta que o olhar interpretativo surgiu como uma alternativa ao positivismo, e

Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Destarte, essa abordagem de pesquisa se concentra na análise e na interpretação dos resultados doravante apresentados nas seções a seguir, as quais envolvem a construção de sentidos a partir da nossa interpretação sobre os dados gerados das observações, reflexões e questionamentos.

É importante ressaltar que, nesta abordagem, tem-se buscado a análise pelo ponto de vista dos autores, por meio de uma experiência subjetiva, isto é, cabe aos pesquisadores observar esses dados e interpretá-los de acordo com o seu modo de olhar a realidade. Nesse contexto, optou-se por procedimentos metodológicos e instrumentos aliados à pesquisa.

Desse modo, para realização da abordagem qualitativa-interpretativista, teremos como *corpus* o livro didático de língua inglesa aprovado pelo PLND e utilizado no ensino médio em escolas públicas da rede estadual de Araguaína/TO, intitulado *Joy*, no qual realizaremos uma análise da unidade 1 - *Show your true colors*, e unidade 2 - *When in Rome, do as Romans do*, considerando as orientações e pressupostos teóricos do livro em correlação com os pressupostos da Linguística Aplicada.

O livro didático *Joy* foi escolhido para análise por apresentar temáticas que visam à formação social dos alunos de modo que o sujeito utilize a linguagem de forma consciente e crítica de acordo com seu contexto e suas práticas sociais. Em relação ao ensino médio, opstou-se por ser um período em que os/as alunos/as agora numa fase mais madura, precisarão sistematizar os conhecimentos construídos no ensino fundamental e situar-se no mundo, realizando análises críticas e promovendo intervenções no meio onde vivem.

4 ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO: ARTICULANDO A TEORIA AO LIVRO “JOY”:

Joy! é um livro didático de língua inglesa escolhido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas públicas do Brasil. Possui um único volume proposto para as 3 (três) séries do Ensino Médio, tendo como editora: FTD e os elaboradores: Denise de Andrade

Santos Oliveira (editora responsável), Marcos Rogério Morelli e Maria Paula Pereira de Lima. Ao dialogar com os/as professores/as na apresentação, afirma-se que este LD é pensado para os/as alunos/as a partir de uma formação engajada, “ajudando a prepará-los para os desafios da vida adulta e integrando-os na sociedade em que vivem como seres sociais, reflexivos e participativos”.

Outro propósito de escolha do livro Joy é que ele contempla a dimensão intercultural, partindo do pressuposto que língua e cultura são indissociáveis, e temas transversais em suas unidades, contribuindo para formação humana e a sua relação com a realidade vivenciada. Além disso, há uma preocupação com o modo de ensino e aprendizagem e a forma como se efetivará, observando e refletindo que o ambiente de sala de aula é heterogêneo e os/as alunos/as possuam diferentes maneiras de aprendizagem.

O livro está dividido em unidades que trabalham as competências gerais e específicas da língua inglesa e suas habilidades, tais quais: *listening, speaking, reading, comprehending and using*. Assim, optou-se pelas unidades 1 e 2 do livro, por razão da transversalidade e diversidade propostas nos temas, uma vez que se tem a necessidade de uma formação que apresente a pluralidade de conhecimentos vivenciados no processo de ensino e aprendizagem relacionados com o contexto real de uso da linguagem.

Assim, apresentamos recortes das unidades 1 e 2, objetivando trazer para nossas reflexões os caminhos que o/a professor/a pode percorrer no desenvolvimento de uma aula de Língua Inglesa em que a pedagogia crítica juntamente com a linguística aplicada, a linguística aplicada crítica, proporcionem nesse processo um ensino da LI por um viés do ensino crítico, possibilitando aos/às alunos/as compreender o seu contexto político-social e de como somos moldados ou não, de maneira acrítica.

As atividades que se constituem dentro da perspectiva das competências puramente linguísticas não estão em análise nessa proposta por consideramos que ela por si só carece de uma metodologia que implique explorar e problematizar suas próprias particularidades.

A Unidade I intitulada “show your true colors” apresenta em seus objetivos propostos não só as competências linguísticas (*speaking, reading, listening, writing*), mas também a problematização de questões de modo geral inerentes à identidade dos aprendizes. Apesar de a proposta condicionar esses elementos ao processo de ensino e aprendizagem da LI, o que observamos no desenvolvimento da unidade é que há um cumprimento parcial desses objetivos, à medida que os temas mais sensíveis e polêmicos não são discutidos com profundidade.

Tomemos como base para análise a proposta de atividade abaixo e os seguintes objetivos extraídos do LD, eles servirão para as demais reflexões: Usar adjetivos para falar sobre as características de personalidade e refletir sobre a descoberta da identidade na adolescência.

Figura 1: Warming Up (o esquentado que esfria)



Fonte: OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. Joy!, Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020, p. 18.

Apesar da questão 1 tentar extrair a realidade da pluralidade social de indivíduos que compõem o espaço escolar, restritamente aqui à sala de aula, possivelmente muitos alunos não se sentirão representados em nenhuma das quatro imagens (a, b, c ou d). Isso porque os adjetivos que indicariam suas características e personalidades podem simplesmente estar silenciados ou não ter ligação alguma com a cor da pele, as vestimentas, o corte de cabelo, o esporte (basquete) e o estado de espírito. Descrições essas vistas nas imagens apresentadas.

Ao observar esse tipo de atividade em consonância com os objetivos é que o/a professor/a deverá estar atento/a ao surgimento de questionamentos por parte da classe que impliquem discutir por que um grupo de alunos não está ou não se sente representado nesse tipo de atividade. Falar de identidade requer não apenas romantizar por meio de imagens, numa espécie de “ideal” de discussão. No entanto, implica trazer para as discussões as identidades que podem estar silenciadas e marginalizadas no contexto real.

O/a professor/a enquanto mediador/a deve subsidiar essas discussões e apresentá-las à classe de maneira que essa possa se ver nessas atividades, que não podem ser somente voltadas puramente à necessidade do ensino de aspectos estruturais de uma língua. Imbrica nesse viés ajudar o/a aluno/a a refletir sobre a sua própria existência, uma vez que a partir dos objetivos podemos conjugar “personalidade e descoberta na adolescência”.

Já na unidade 2 intitulada “When in Rome, do as Romans do”, observamos a ausência de um texto que aborda as questões culturais relativas ao Brasil em suas diferentes regiões. Tal abordagem está diluída no decorrer de algumas seções, tais como “Exchanging Ideas (p. 31)” com a pergunta: “Listem alguns costumes do Brasil. Eles são os mesmos em todo o país? Quais fatores são responsáveis por essas diferenças e/ou semelhanças?” e na seção “Comprehending and using (p. 40)”. Identificamos, portanto, a predominância da apresentação de outras culturas. Positivamente encontramos menções referentes a países de todos os continentes.

Na página 37, seção “Listening/Pre-listening”, os/as alunos/as são convidados/as a falar sobre a cultura e os hábitos de lugares para onde já viajaram; e os/as professores/as são orientados/as a incentivar os discentes a falarem sobre regiões do Brasil. Sendo que nas orientações para o/a professor/a encontramos a seguinte assertiva: “ao viajar para outro país, é necessário respeitar a cultura local.” No entanto, compreendemos que antes de respeitarmos as

culturas locais de outros povos, é necessário conhecermos e respeitarmos as culturas locais brasileiras.

Figura 2: Pre-lisening (a quem você quer ouvir?)

Unit 2

Pre-listening 2. b) Resposta pessoal. Para esta atividade, leve para a sala de aula revistas, jornais, guias de turismo ou, se possível, combine com os alunos para que façam, em casa, uma pesquisa prévia na Internet sobre as curiosidades, hábitos e costumes do povo tailandês. Dê a oportunidade para que eles possam participar deste momento de interação, falando o que descobriram e do que mais gostaram de aprender.

1. Você já viajou para um lugar onde a cultura e os hábitos eram diferentes dos seus? Converse com os colegas e o professor explicando melhor essas diferenças e como se sentiu.
Resposta pessoal. Incentive os alunos a falar de experiências que possam ter vivido no Brasil ao viajar de uma região para outra, elencando o que viram de diferente.
2. Você vai ouvir o trecho de um *podcast* de um turista da América do Norte falando da experiência vivida em uma viagem para a Tailândia. Antes de ouvir o áudio, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.
 - a) Você sabe em qual continente está localizada a Tailândia?
A Tailândia é um país localizado no sudeste asiático.
 - b) Você sabe alguma informação sobre os hábitos e costumes desse país? Quais? Caso diga não, faça uma pesquisa e compartilhe o que aprendeu.

Fonte: OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. Joy!, Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020, p. 37.

Ao explorar o livro didático sob uma perspectiva do desenvolvimento dos/as alunos/as enquanto cidadãos inseridos em contextos sociais diversos, implica buscar nas atividades propostas, oportunidades para que os/as discentes consigam analisar as realidades sociais diversas, partindo do pressuposto local. E caso, tais elementos não sejam encontrados, ou sejam insuficientes, poderão ser acrescidos por meio da utilização de materiais (textos verbais, não-verbais ou mistos) durante as aulas.


Ainda na unidade 2, encontra-se uma atividade (na pág.: 37) que se refere ao desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as. Contudo, trata-se de uma autonomia voltada para a pesquisa de conteúdos, tais como o significado de palavras/expressões e conceitos, conforme ilustrado abaixo.

Figura 3: Utilizando o dicionário (quer dizer que faço pesquisa?)

4. A expressão **blew away** e a palavra **terrifying** são importantes para o entendimento global do áudio. Sobre elas, responda às perguntas a seguir no caderno. *O uso do dicionário para confirmar as respostas é uma estratégia de aprendizagem que desenvolve a autonomia.*

a) O que significa a expressão **blew away**? *Ficar impressionado com algo.*

<ul style="list-style-type: none"> • Pegar um avião. • Ficar impressionado com algo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir embora. • Se afastar de algo.
--	---



UTILIZANDO O DICIONÁRIO, FAÇA UMA PESQUISA PARA CONFIRMAR AS RESPOSTAS.

Fonte: OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. Joy!, Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020, p. 37.

Consideramos a importância de atividades que convocam os/as alunos/as para a ação, provocando-os/as para a pesquisa, no entanto, no exemplo acima, constatamos que não os/as estimulam para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, para se constituírem enquanto sujeitos atuantes no sentido de entenderem a si mesmos, e o mundo, com possibilidades para transformar a sua própria realidade.

Quanto a este aspecto, os/as professores/as podem observar que ao final da Unidade 2 (p. 44), há uma proposta para que os/as alunos/as desenvolvam uma prática de escrita voltada para uma exposição dos hábitos culturais brasileiros. Sobre esta atividade, identificamos haver um desafio para os/as discentes resolverem uma situação problema. Ainda assim, ressaltamos a inexistência de orientações que lhes possibilitem estabelecer articulações significativas com o seu cotidiano.

Figura 4: Writing (Escrever pra quê? Para quem?)

Writing

Este livro será reutilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

*Caso os alunos decidam escrever a produção de folhetos para serem distribuídos em agências de turismo, é importante reforçar as características de um folheto, como uso de recursos imagéticos, diferentes tipos de fontes e informações sintetizadas e claras. Lembrem-se de que em todos os casos o texto precisa ter um layout que agrade ao leitor, ser escrito sem erros de digitação, além de coeso, coerente e de fácil compreensão.

Pre-writing

1. Respostas pessoais. Oriente os alunos a não escrever sobre estereótipos do Brasil, e sim abordar o que de fato é relevante para turistas estrangeiros ou nativos que estiverem conhecendo outra região do país.

1. Após aprender sobre os hábitos culturais e costumes de outros países, você e um colega vão escrever dicas, em inglês, sobre como um estrangeiro deve se comportar em diferentes regiões do Brasil.

Antes de iniciar a atividade, pensem no que considerar ao produzir o texto e façam anotações no caderno.

- a) Escrever as informações no imperativo.
- b) Pensar em alguns tópicos que vão abordar, como: alimentação; aspectos culturais; respeito à diversidade étnica e religiosa; respeito à fauna e à flora.
- c) Definir em quais fontes vocês vão pesquisar para escrever o texto: livros, revistas de viagem, internet, guias de viagem etc.
- d) Definir como vão publicar as dicas: *blog* da turma, folheto ou cartazes.

While writing

2. Após a pesquisa, vocês deverão organizar as dicas para divulgá-las às pessoas que visitarão o Brasil. Sigam as orientações abaixo. *Veja, nas Orientações para o professor, comentários sobre esta atividade.*

Fonte: OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. Joy!, Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020, p. 44.

Analisando-se a maneira como a atividade é apresentada e o fato de em algumas regiões do Brasil, não se estar inserido no contexto de turismo, não ter fácil acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos, consideramos a possibilidade de esta ser desenvolvida a partir dos hábitos dos/as alunos/as e dos/as professores/as. Desta forma, todos/as poderiam escrever em inglês acerca dos seus hábitos e costumes, compartilhar as informações e verificar os “gaps” (lacunas) entre as gerações. Além disso, faz-se necessário que o/a professor/a de inglês conheça o nível de proficiência da sua turma ao desenvolver tal prática.

Além disso, há referências quanto ao uso do Inglês no mundo atual (página 33, por exemplo), mas as atividades estão restritas a perguntas sobre a utilização oficial do inglês. Não encontramos a apresentação (por meio de textos escritos e/ou vídeos) de pessoas que falam inglês e vivem em países como a Índia e África do Sul, por exemplo. Possibilitando aos professores/as refletirem com seus alunos/as acerca de questões históricas e políticas que dizem respeito à presença da língua inglesa em determinados lugares do mundo, bem como proporcionar aos/às alunos/as conhecerem os diferentes usos da língua no que diz respeito, principalmente, a sotaques, desobrigando-os/as de seguirem os modelos norte-americano, britânico ou qualquer que seja, como é recomendado na pág.: 11 na seção “Learning strategies”.

Figura 5: Learning vocabulary (Onde estão falando esta língua?)

6. Observe novamente as bandeiras e, com a ajuda dos colegas, responda à questão no caderno. compartilhá-las com o restante da turma.

Dos países apresentados, quais deles utilizam o inglês como língua oficial?

Alguns países possuem mais de um idioma oficial. A África do Sul, por exemplo, tem 11 línguas oficiais. O inglês é usado para as áreas de negócios, política, mídia, além de ser utilizado como principal meio de comunicação entre os turistas e os moradores locais, assim como na Índia e nas Filipinas.



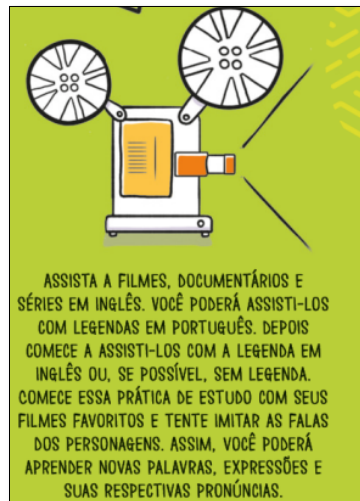
The image shows three flags hanging on a string against a colorful, polka-dot background. From left to right: the flag of New Zealand (blue with a white Union Jack and four red stars), the flag of the United States (stars and stripes), and the flag of Jamaica (green, yellow, and black). Below each flag is a small blue or green label with the country name in white capital letters: 'NEW ZEALAND', 'THE UNITED STATES', and 'JAMAICA'.

Fonte: OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. Joy!, Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020, p. 33.

Ainda ressaltamos que os objetivos a serem alcançados em cada unidade são apresentados logo no início da seção, ensejando estratégias didático-pedagógicas que envolvem práticas de leitura, compreensão textual, debates, conversações, dentre outras.

E positivamente, o livro didático em questão procura também estabelecer um diálogo com os/as alunos/as na seção “Learning Strategies”, entre as páginas 10 e 13. Neste trecho constatamos uma sugestão que consiste no uso de documentários, filmes e séries com legenda em inglês e depois sem legenda, porém, perguntamo-nos: em que condições os/as alunos/as desenvolverão esta prática? Dispõem de um bom aparelho de TV? De um aplicativo de filmes? Tem internet disponível? Tais perguntas surgem, pois, tais atividades possivelmente serão realizadas fora da sala de aula.

Figura 6: Learning strategies (Como farci?)



Fonte : OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. Joy!, Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020, p. 12.

Assim sendo, compreendemos que o livro didático Joy! traz propostas que talvez não avancem, a depender do contexto onde for utilizado, e cabe ao/à professor/a ponderar criticamente, a partir do espaço sociocultural onde ele/ela está inserido/a, e repensar sua práxis, reconhecendo que os/as alunos/as podem ter dificuldades de aprendizagem da língua inglesa que estejam inter-relacionadas também com fatores de ordem didático-pedagógica.

Neste contexto, refletimos acerca do dia a dia do docente nas mais diversas realidades educacionais brasileiras, e ponderamos que as propostas trazidas para auxiliar o/a docente neste LD (e que de fato são bastante pertinentes), correm o risco de não transpor o livro didático, ficando apenas circunscritas no campo das ideias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas teorias supracitadas, entendemos que o LD de LI por si só não perpassa por questões que implicam problematizar a linguagem em uso como prática social. E nem abrangem adequadamente a perspectiva da linguagem, o que habitualmente é compreendida como centro, poder e privilégio em diversos contextos de uso. Ambas as concepções trazidas por meio da LA e da LAC carecem de ser incorporadas no processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

Sendo assim, essas duas bases teóricas, por se complementarem mutuamente dão margem às reflexões e propostas vinculadas à análise do material didático dessa pesquisa. Pennycook (2001, p.7) expõe que a “Linguística Aplicada crítica não é sobre o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que vai tornar o fazer da linguística aplicada mais rigoroso ou mais objetivo e sim sobre tornar a linguística aplicada mais responsável politicamente [...]”, ou seja, o/a professor/a de língua inglesa, ancorado na LAC, deverá buscar a desconstrução de paradigmas e trazer para suas aulas temáticas recorrentes, aproximando-se das práticas sociais, promovendo problematizações visando instaurar mudanças.

Portanto, o fazer linguístico não se restringe a um exercício técnico, é antes de tudo, um ato político e social. Aos educadores, como docentes de inglês, essa ação não poderá ser diferente,

cabendo-lhes a responsabilidade de trabalhar não apenas aspectos estruturais da língua, mas focar também nas questões sociais, políticas e culturais da nossa sociedade. Trata-se, dessa forma, de ir além dos limites didáticos impostos em um livro didático integrando as discussões que conectam a língua com o contexto vivido pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CANDAU, M. C. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2012
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KUMARAVADIVELU, B. **A Linguística Aplicada na era da globalização**. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.
- LEFFA, Wilson J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: LEFFA, Wilson J. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003, p. 15 a 41
- LÜDKE, M. **O educador: um profissional?** In: CANDAU, M. C. (Org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MOITA LOPES, L. P. **A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada?** In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado Aberto, 1998. p. 113-128.
- MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.37-62, 1996.
- OLIVEIRA, H. F. **Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política**. Revista Escrita, Gávea, RJ, nº19, 2014.
- OLIVEIRA, H. F. **Repensando o currículo na formação de professores de línguas na contemporaneidade**. Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v. 1, p. 123-144, 2016.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.
- RAJAGOPALAN, K. **Linguística aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica**. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 105-114.
- RAJAGOPALAN, K. **Repensar o Papel da Linguística Aplicada**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. **Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão**. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

- RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva.** In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. A Geopolítica do Inglês. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.
- STELLA, Paulo Rogério; TAVARES, Roseane Rocha. **Interação e produção de sentidos na interculturalidade quando os mundos colidem.** In ALBINI, Andressa Brawerman; MEDEIROS, Valéria da Silva (Org). Diversidade Cultural: Ensino de Língua Estrangeiras, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.61-71).
- TUZZO, S. A; BRAGA, C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese.** Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.