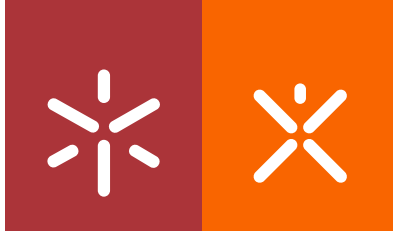




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ednaldo João das Chagas

**O Papel do Livro Didático no Ensino e na
Aprendizagem de Inglês no Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ednaldo João das Chagas

**O Papel do Livro Didático no Ensino e na
Aprendizagem de Inglês no Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá**

Tese de Doutorado
Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para pode fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer é sem dúvidas a oportunidade de demonstrarmos o respeito, o carinho e o reconhecimento àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização não só do estudo, mas de um projeto de vida, de um sonho que se tornou realidade devido a cooperação desses participantes. Por isso sou muito grato:

Primeiramente a Deus, por me proporcionar discernimento e me fortalecer nos momentos de dificuldades e desafios nessa trajetória;

A minha orientadora, Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, pela paciência, dedicação, solicitude, desvelo e sabedoria, que foram imprescindíveis para me direcionar na condução do estudo e concretização dessa tese de doutoramento;

Aos professores do Instituto de Educação IE – UMinho, que no processo de formação, oportunizaram-me acesso a novos caminhos e conhecimentos no âmbito da pesquisa associada ao contexto educacional;

A toda minha família: a minha Mãe, Maria Elza; ao meu Pai, Vicente Chagas (*in memoriam*); aos irmãos Vicente Chagas Filho, Eronildo Chagas (*in memoriam*) e Josenildo Chagas pelo apoio incondicional, e em especial a minha esposa Allini Paulini Chagas pelo permanente incentivo, suporte, paciência e parceria nessa jornada tão desafiadora;

Aos meus amigos, aos colegas de turma, pela partilha, compreensão, discussões, trocas de experiências e momentos vivenciados em Braga/PT;

Aos participantes da pesquisa (professores de língua inglesa e estudantes do ensino médio integrado do IFAP) por colaborarem como respondentes e disponibilizarem seu tempo e conhecimentos à realização desse estudo;

Aos diretores gerais e demais professores dos *campi*, que me receberam e possibilitaram o acesso ao público alvo de forma acolhedora;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Amapá – IFAP pela oportunidade de qualificação e por fomentar uma educação pública de qualidade.

A todos, meus sinceros AGRADECIMENTOS.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O Papel do Livro Didático no Ensino e na Aprendizagem de Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

RESUMO

O livro didático tem sido um importante recurso da prática educativa no sistema educacional brasileiro, sendo a sua utilização regulamentada pelo Programa Nacional do Livro Didático. Contudo, a inclusão da disciplina de Inglês nesse Programa é relativamente recente e importa investigar o uso do livro didático nesse contexto. Essa conjuntura instigou a possibilidade de estudar o papel do livro didático de inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, com os seguintes objetivos: caracterizar orientações educacionais nacionais e concepções de educação em línguas presentes nessas orientações e nos livros didáticos de inglês; analisar as percepções dos docentes sobre o ensino da língua inglesa, o uso do livro didático, as competências que este desenvolve e sua adequação curricular e aos estudantes; analisar as percepções dos estudantes sobre a aprendizagem da língua inglesa, o uso do livro didático e as competências que este desenvolve; identificar potencialidades e limitações do livro didático na construção de competências comunicativas, culturais e de autonomia na aprendizagem. Numa abordagem de natureza descritiva, o estudo implicou a análise de políticas educacionais nacionais, o inquérito por questionário a docentes e estudantes de língua inglesa no âmbito de cursos técnicos integrados ao ensino médio da instituição, e a análise de livros didáticos adotados na instituição, incidente na natureza das atividades propostas e nas orientações metodológicas fornecidas. Os resultados obtidos revelam que os livros didáticos analisados estão globalmente alinhados com os normativos legais e perspectivas atuais da educação em línguas. Contudo, são identificados pelos docentes alguns desfasamentos entre as propostas didáticas e os objetivos da disciplina, principalmente no que diz respeito a conteúdo específicos da formação técnica. Outros problemas remetem para possíveis desadequações das propostas aos perfis dos estudantes, e sobretudo para o escasso uso do livro didático nas aulas de inglês. Por outro lado, os estudantes parecem revelar uma consciência limitada das potencialidades do livro didático no desenvolvimento das suas competências. Também foram constatados aspectos que apontam potencialidades dos livros didáticos, entre os quais podem ser salientados os seguintes: adequação à carga horária da disciplina, promoção de conhecimentos culturais globais e locais, incentivo à utilização da linguagem como prática social e fomento de estratégias de gestão autônoma da aprendizagem. Em síntese, é possível concluir que o livro didático de inglês pode desempenhar um papel relevante no ensino e na aprendizagem do idioma, quando associado a um uso ajustado às prerrogativas dos cursos e à realidade dos estudantes. O estudo reforça a importância da investigação para construir conhecimento no campo da educação em línguas estrangeiras no cenário brasileiro, e para fomentar discussões sobre políticas e práticas educacionais que possam fortalecer o ensino público no país.

Palavras-chave: Ensino médio; ensino-aprendizagem; inglês como língua estrangeira; livro didático.

The Role of the Textbook in Teaching and Learning English at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapa

ABSTRACT

The textbook has been an important resource of educational practice in the Brazilian educational system, and its use is regulated by the National Textbook Program. However, the inclusion of the English subject in this Program is relatively recent and it is important to investigate the use of textbooks in this context. This situation instigated the possibility of studying the role of the English textbook at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapa, with the following objectives: to characterize national educational guidelines and conceptions of education in languages present in these guidelines and in English textbooks ; to analyze the teachers' perceptions about the teaching of the English language, the use of the textbook, the skills it develops and its suitability for the curriculum and for the students; to analyze the students' perceptions about learning the English language, the use of the textbook and the skills it develops; identify potentialities and limitations of the textbook in the construction of communicative and cultural competences and autonomy in learning. In a descriptive approach, the study involved the analysis of national educational policies, the survey by questionnaire to English language teachers and students within the scope of technical courses integrated into the institution's secondary education, and the analysis of textbooks adopted in the institution, incident in the nature of the proposed activities and in the methodological guidelines provided. The results obtained reveal that the analyzed textbooks are globally aligned with the legal norms and current perspectives of language education. However, some discrepancies between the didactic proposals and the objectives of the discipline are identified by the professors, mainly with regard to specific content of technical training. Other problems refer to possible inadequacies of the proposals to the students' profiles, and above all to the scarce use of textbooks in English classes. On the other hand, students seem to reveal a limited awareness of the potential of the textbook in developing their skills. Aspects that point to the potential of textbooks were also found, among which the following can be highlighted: adequacy to the subject's workload, promotion of global and local cultural knowledge, encouragement of the use of language as a social practice and promotion of autonomous management strategies of learning. In summary, it is possible to conclude that the English textbook can play a relevant role in the teaching and learning of the language, when associated with a use adjusted to the prerogatives of the courses and the reality of the students. The study reinforces the importance of research to build knowledge in the field of foreign language education in the Brazilian scenario, and to encourage discussions on educational policies and practices that can strengthen public education in the country.

Keywords: English as a foreign language; high school; teaching-learning; textbook.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL	5
1.1 Perspectivas atuais da educação em línguas	5
1.1.1 Relação local-global: democracia e interculturalidade.....	7
1.1.2 Usos sociais da linguagem: letramento e criticidade	15
1.1.2.1 Letramento.....	16
1.1.2.2 Multiletramentos.....	20
1.1.2.3 Novos Letramentos.....	23
1.1.2.4 Letramentos críticos	27
1.1.3 Desenvolvimento da autonomia: o aluno como centro do ensino	33
1.2 O PNLD e papel do livro didático na educação em línguas	37
1.2.1 O livro didático e a política nacional de acesso – PNLD.....	37
1.2.2 Ensino de línguas no Brasil e o papel do livro didático	49
1.2.3 Estatuto, funções e potencialidade do livro didático.....	62
1.3 Bases legais nacionais da educação	74
1.3.1 Leis de Diretrizes e Bases – LDB.....	75
1.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN.....	77
1.3.3 Plano Nacional de Educação – PNE	79
1.3.4 Base Nacional Comum Curricular – BNCC	83
1.4 Desafios na escola pública e na educação profissional.....	88
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	96
2.1 Objetivos e contexto de realização do estudo	97
2.2 Tipo de estudo	101

2.3 Estratégias de recolha e análise de dados.....	103
2.3.1 Análise documental.....	103
2.3.2 Análise de livros didáticos	106
2.3.3 Inquérito por questionário	110
2.4 Caracterização dos participantes do estudo	112
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	119
3.1 Uso do livro didático e outros recursos	119
3.2. Adequação curricular do livro didático.....	128
3.3 Atividades do livro didático e adequação aos alunos.....	138
3.4 Dimensões da aprendizagem da língua e papel do livro didático.....	152
3.4.1 Relação local-global.....	155
3.4.2 Práticas sociais da linguagem	167
3.4.3 Autonomia na aprendizagem.....	176
3.5 Síntese de resultados	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	186
ANEXOS.....	202

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP Aprendizagem Baseada em Projetos

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CF Constituição Federal

CNE Conselho Nacional de Educação

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAP Instituto Federal do Amapá

INL Instituto Nacional do Livro

IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LD Livro Didático

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

NLG New London Group

OCEM Orientações Curriculares do Ensino Médio

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI Plano de Desenvolvimento Institucional

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PPI Projeto Pedagógico Institucional

PPP Projeto Político Pedagógico

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Estudos, monitoramento contínuo e avaliação	82
Figura 2 Posicionamento geográfico dos <i>campi</i> do IFAP.	99
Figura 3 Documentos normativos que regem a educação brasileira.	104
Figura 4 Documentos de caráter prescritivos.....	105
Figura 5 Livros didáticos adotados pelo IFAP via PNLD/2018.....	107

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Características dos docentes (n=9)	113
Tabela 2 Características dos estudantes: idade, sexo e ensino fundamental (n=238)	114
Tabela 3 Características dos estudantes: Ensino Médio Técnico – IFAP (n=248).....	115
Tabela 4 Percepções dos docentes e estudantes sobre o uso de recursos didáticos.....	124
Tabela 5 Percepções dos estudantes sobre razões para usar o livro didático	124
Tabela 6 Percepções dos docentes quanto à adequação curricular do livro didático.....	133
Tabela 7 Nível de importância de aspectos na disciplina de Inglês.....	139
Tabela 8 Percepção dos docentes sobre a adequação das atividades aos alunos.....	140
Tabela 9 Percepções dos estudantes sobre as atividades realizadas no LD de inglês	151
Tabela 10 Percepções dos estudantes sobre a importância das dimensões da aprendizagem.....	152
Tabela 11 Percepções dos docentes sobre as dimensões da aprendizagem que procuram promover.....	153
Tabela 12 Percepções dos docentes sobre dimensões menos presentes no livro didático e que gostariam de promover mais.	154

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Tipos de letramento - Capes	26
Quadro 2 Distinções entre <i>critical reading</i> e <i>critical literacy</i>	32
Quadro 3 Etapas de execução do PNLD/2018.....	42
Quadro 4 Linha do tempo - ensino de línguas no Brasil	53
Quadro 5 Dados estatísticos – obras de língua estrangeira inglês – PNLD/2018	61
Quadro 6 Funções relativas ao manual do aluno	66

Quadro 7 Funções do manual escolar.....	68
Quadro 8 Metas estabelecidas pelo PNE.....	80
Quadro 9 Competências gerais da Educação Básica.....	86
Quadro 10 Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias.....	87
Quadro 11 Panorama cronológico da Educação Profissional no Brasil.....	92
Quadro 12 Diferenciais encontrados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	94
Quadro 13 Cursos Técnicos – Integrados ao Ensino Médio – Ofertados no IFAP.....	100
Quadro 14 Grelha de análise dos livros didáticos.....	108
Quadro 15 Atividades adicionais (complementares) presentes nos livros didáticos.....	109
Quadro 16 (Des)vantagens do uso do questionário na recolha de dados.....	110
Quadro 17 Conteúdo do questionário para os estudantes.....	111
Quadro 18 Conteúdo do questionário para os docentes.....	111
Quadro 19 Funções do Livro Didático/PNLD.....	120
Quadro 20 Coleções Didáticas adotadas PNLD/IFAP.....	121
Quadro 21 Organização do manual do professor da coleção <i>Alive High</i>	134
Quadro 22 Organização do manual do professor da coleção <i>Voices Plus</i>	135
Quadro 23 Organização do manual do professor da coleção <i>Way to Go!</i>	136
Quadro 24 Atividades de gramática nos livros didáticos adotados no IFAP.....	141
Quadro 25 Atividades lexicais nos livros didáticos adotados no IFAP.....	142
Quadro 26 Atividades de leitura nos livros didáticos adotados no IFAP.....	143
Quadro 27 Atividades de audição nos livros didáticos adotados no IFAP.....	145
Quadro 28 Atividades de expressão/interação oral nos livros didáticos adotados no IFAP.....	146
Quadro 29 Atividades de escrita nos livros didáticos adotados no IFAP.....	147
Quadro 30 Atividades de produção escrita nos livros didáticos adotados no IFAP.....	148
Quadro 31 Atividades de projeto nos livros didáticos adotados no IFAP.....	149
Quadro 32 Dimensões da aprendizagem.....	152

INTRODUÇÃO

O livro didático, ao longo de sua histórica trajetória, tem se destacado como um dos principais elementos fortalecedores da educação básica, especialmente no ensino público. No sistema educacional brasileiro, os livros didáticos ficam a cargo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implantado no final da década de 1920. Embora este seja o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, tendo sido iniciado de forma consolidada em 1937¹, somente meio século depois foi instituída a nomenclatura atual – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A sua implantação foi concretizada pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que cria o PNLD para promover a universalização e melhoria da educação básica.

Com a atribuição de avaliar e disponibilizar obras de apoio à prática educativa, o PNLD tem ocorrido de forma sistemática e regular de acordo com critérios especificados pelo Ministério da Educação. A evolução e a abrangência do Programa têm sido aprimoradas a cada edição, assim como o nível de exigência atribuído às editoras, autores e, principalmente, aos avaliadores para adequar o livro didático às variações de paradigmas e renovações curriculares, buscando acompanhar os avanços didáticos e tecnológicos vividos na contemporaneidade e refletidos com forte prevalência no cotidiano escolar. As obras disponibilizadas pelo PNLD apresentam caráter prescritivo, abrindo possibilidades para sua utilização de forma integral ou parcial. Documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCM, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) apresentam instruções sobre formas de uso desse material, especificando perspectivas pedagógicas e especificidades curriculares das disciplinas específicas.

Apesar da existência deste Programa, os livros didáticos, que contam com a avaliação de especialistas e com a escolha dos educadores, têm sofrido críticas dentro e fora do circuito acadêmico. Nesse cenário, ganham destaque algumas críticas como a forma generalizada de apresentação dos conteúdos e um nivelamento pouco coerente com a realidade social e intelectual dos alunos nas diversas regiões do país. Somado a isso, chama-se a atenção para o uso limitado ou subutilização do livro didático no cotidiano escolar, seja por opção de não uso pelos docentes e discentes, seja em virtude de problemas decorrentes da insuficiência de exemplares nas escolas durante o período de valência das obras didáticas escolhidas.

¹ Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 18 jan. 2022.

No caso do livro didático de língua estrangeira – inglês, que tem um histórico mais recente no que diz respeito à inserção nas unidades de ensino público via PNLD, apenas efetuada a partir de 2011 nota-se que o referido material tem apresentado um elevado grau de significância e contribuição para a aprendizagem do idioma, uma vez que grande parte das escolas públicas nacionais dispõe apenas desse recurso como forma de acesso à língua estrangeira em sala de aula. Essa relevância é ratificada por Leffa (2012) ao reconhecer que um dos aspectos que possibilitou um maior equilíbrio no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira nos últimos anos foi a inserção de material didático nas aulas, pois até 2011 mesmo com a obrigatoriedade das línguas estrangeiras no ensino público, o Ministério da Educação não fornecia nenhum material didático aos professores e estudantes do sistema público de ensino. Essa limitação traz para a discussão o baixo índice de rendimento e aprendizagem em língua estrangeira – inglês como um fato assinalável nas escolas públicas brasileiras, e isso requer reflexões diárias sobre os materiais utilizados, procedimentos, atitudes e escolhas que justifiquem uma educação significativa no ambiente escolar. Por outro lado, uma vez que a generalização do livro didático de inglês nas escolas é relativamente recente, existe pouco conhecimento sobre como é feito e entendido o seu uso nas escolas públicas em níveis municipais, estaduais e/ou federais. Diante desse cenário, importa refletir sobre a realidade dos livros didáticos de inglês em instituições públicas de ensino: as concepções de educação em línguas dos livros didáticos em confronto com orientações oficiais na área da linguagem; a articulação do livro didático com os objetivos da disciplina, a proposta pedagógica da instituição e as especificidades da disciplina; a relação entre os conteúdos e atividades propostos no livro didático, as competências dos alunos e a promoção da sua autonomia. Tais preocupações fundamentam o presente estudo, realizado por referência ao ensino de inglês em cursos técnicos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP, Brasil). Os cursos técnicos na forma integrada abrangem o ensino médio e a formação técnica e são destinados aos estudantes que concluíram o ensino fundamental. O estudante desenvolve estudos da formação geral de ensino médio e, ao mesmo tempo, da formação técnica. Os cursos são realizados na modalidade presencial em tempo integral, com aulas em dois turnos, e têm a duração de três anos.

O objetivo principal do estudo foi caracterizar o papel do livro didático no ensino e na aprendizagem da língua inglesa no âmbito desses cursos, e para isso investigar as concepções de educação em línguas presentes em orientações educativas nacionais e nos livros didáticos adotados no IFAP, assim como as percepções dos docentes e dos estudantes sobre usos, potencialidades e limitações dos livros didáticos. Assim, o presente estudo adentra no âmbito da educação em línguas estrangeiras, visando

conhecer as reais contribuições e/ou vulnerabilidades do uso do livro didático no cotidiano escolar, principalmente nos dias atuais, onde o país passa por reformas no ensino médio.

Para a contextualização da temática em estudo, foi relevante levar em consideração os documentos oficiais que regulamentam a educação nacional, leis e decretos que regem o PNLD e demais programas nessa vertente. Por outro lado, foi importante considerar os contributos teóricos de pesquisadores e estudiosos da área da linguagem e educação em línguas, como Leffa (1999; 2012), Vetter (2008), Brydon (2010), Silva (2012), Rajagopalan (2003; 2005), Moitta-Lopes (1996; 2006), Tomlinson (2012), Littlejohn (2011) e McGrath (2013), entre outros. Nessa esfera, foram priorizadas as teorias dos Letramentos, Novos Letramentos, Letramento Crítico e Multiletramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; BAYNHAM, 1995; PRINSLOO, 2001; KALANTZIS & COPE, 2012; NEW LONDON GROUP, 1996), e sua relevância para pesquisas no campo do ensino de inglês como língua estrangeira.

A metodologia de pesquisa adotada neste trabalho é de natureza descritiva (GIL, 2008; PEROVANO, 2014) de base essencialmente qualitativa (MINAYO, 2001), embora recorrendo também a dados de natureza quantitativa. Recorreu-se à análise documental de normativos legais, incluindo orientações curriculares (gerais e relativas ao ensino de línguas) e o PNLD, o que alimentou a caracterização do contexto do estudo e a análise de dados, realizando-se um estudo empírico na instituição estudada, baseado no inquérito por questionário a docentes e estudantes, e na análise de livros didáticos adotados. Trata-se de um estudo situado e cujos resultados não podem ser generalizados, mas que pode contribuir de forma significativa para o debate em torno do livro didático no contexto do ensino de inglês no Brasil.

O relatório organiza-se em três capítulos. O Capítulo 1 aborda o enquadramento teórico e contextual do estudo, destacando perspectivas atuais da educação em línguas, o PNLD e o papel do livro didático na educação em línguas, o ensino de língua inglesa no Brasil e algumas bases legais que enquadram o sistema educativo brasileiro. O Capítulo 2 apresenta os objetivos do estudo e a metodologia adotada – tipo de estudo e estratégias de recolha e análise de dados. No Capítulo 3, são apresentados e analisados os resultados do estudo, relativos às percepções dos inquiridos e à análise dos livros didáticos, com destaque para o modo como integram três dimensões da educação em línguas: relação local-global, práticas sociais da linguagem e autonomia na aprendizagem. Por último, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam as principais conclusões e implicações do estudo, assim como algumas perspectivas de investigação futura.

O desenvolvimento de estudos com essas características tende a se tornar significativo no âmbito educacional, uma vez que a análise dos materiais de apoio ao ensino pode apoiar a compreensão das potencialidades e limitações que apresentam para as aprendizagens. Considerando o livro didático disponibilizado pelo PNLD como uma referência para a componente curricular de língua inglesa, buscou-se contribuir com esse estudo para uma reflexão sobre a natureza e o uso desse material num contexto particular, importando realizar mais pesquisas sobre os livros didáticos e sua importância para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, especialmente nas escolas públicas.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

Busca-se, neste capítulo, traçar o enquadramento teórico e contextual do estudo, abordando aspectos conceituais, históricos e institucionais. Assim, são discutidos três aspectos com relevância para a compreensão do papel do livro didático de inglês na aprendizagem do idioma. Inicialmente, são destacadas algumas perspectivas contemporâneas de educação em línguas: a relação local-global, marcada pela democratização do ensino e pela interculturalidade; os usos sociais da linguagem, levando em consideração as diversas faces do letramento atrelado à criticidade; e o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, que remete para a capacidade do estudante aprender a aprender. Em um segundo momento, apresenta-se o PNLD e enfatiza-se o papel do livro didático na educação em línguas, assim como o estatuto, funções e potencialidades do livro didático, nomeadamente no contexto brasileiro. Por último, são apresentadas algumas bases legais que norteiam a educação nacional e alguns desafios da escola pública e da educação profissional.

1.1 Perspectivas atuais da educação em línguas

A temática da educação em línguas sob o enfoque de perspectivas atuais incide sobre um panorama desafiador, em virtude da volatilidade social, e pode ser uma proposta minimamente pretensiosa, como destaca Gadotti (2000). Para o autor, o termo “perspectiva” assume diversos sentidos, mas nesse cenário, além de indicar um ponto de vista, uma concepção, um panorama, também é plausível adicionar o sentido de expectativa e esperança, pois, em meio da velocidade de acontecimentos ancorados na globalização, regados pelo advento das tecnologias, cabe-nos esperar que a democratização seja de fato predominante no âmbito educacional. Outro aspecto desafiante da temática em estudo gira em torno de duas premissas: o que é “atual”, ou até quando algo se mantém “atual”. Historicamente, os processos de ensino e de aprendizagem têm sofrido constantes adaptações, inclusive transformações no que tange a concepções políticas, sociais e/ou no que diz respeito às propostas metodológicas de ensino que têm buscado acompanhar as diretrizes da sociedade contemporânea.

A educação em línguas no Brasil coincide com a própria história do país, pois, desde a chegada dos portugueses em terras tupiniquins que o ensino e aprendizagem de línguas e/ou línguas estrangeiras são postos em prática. Desde então, de modo geral, os interesses e prerrogativas sociais nortearam o acesso e a propagação de determinadas línguas como referência para a comunicação mundial. Durante os séculos XIX e XX, a língua francesa foi hegemônica na comunicação e na diplomacia, além de estudada como segunda língua preferida entre a elite e os intelectuais europeus. Desde então, após

os períodos das grandes guerras mundiais, o idioma inglês ganhou notoriedade não apenas nos países anglófonos, mas em todos aqueles que se permitiram fazer parte do cenário comunicativo internacional. A representatividade da língua inglesa tem sido consolidada em virtude da relevância que o idioma simboliza no cenário mundial, seja através da diplomacia, das telecomunicações internacionais, do entretenimento, dos grandes eventos esportivos, do comércio internacional ou das publicações científicas. A disseminação histórica da língua inglesa, seja com prerrogativas voluntárias ou involuntárias, tornou-a de fato uma língua internacional. No entanto, de acordo com Leffa (2016), para o referido idioma alcançar esse patamar “teve que pagar um preço por isso: perdeu sua identidade, perdeu sua nacionalidade”. Para o autor, a aprendizagem do idioma inglês se enquadra em uma conjuntura específica, pois:

Ninguém vai estudar finlandês se não estiver interessado na Finlândia, como não vai estudar japonês se não estiver interessado na Indonésia ou na Malásia. Com o inglês, isso não acontece: pode-se estudar inglês sem estar de modo algum interessado num determinado país. Pode-se perfeitamente estudar inglês estando interessado apenas em computadores, ou telefonia celular ou mesmo na Finlândia, onde praticamente toda a população fala inglês. (LEFFA, 2016, p. 94)

O acesso à língua inglesa tem sido cada vez mais presente cotidianamente nas mais diversas culturas pelo mundo, e suas formas de ensino e aprendizagem ocorrem por meio de diferentes métodos, abordagens ou até mesmo por motivações individuais em busca de novas e/ou melhores perspectivas. Quanto aos métodos e abordagens de ensino, Leffa (1988) já alertava para os “problemas com a terminologia”, pois para descrever os meios pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada. Segundo o autor, a “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”; já o método “tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos” (p. 211). Historicamente, é possível notar diversos métodos e abordagens para ensinar e aprender as línguas estrangeiras, desde os mais tradicionais – com foco em aspectos gramaticais – até os mais comunicativos, ligados à interação social. No entanto, Leffa (1998) ressalta que “as inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa” (p. 236). A

Apesar da dificuldade em definir abordagens ideais, neste ponto são sublinhadas três dimensões da educação em línguas hoje consideradas importantes e contempladas no presente estudo: a relação local-global, os usos sociais da linguagem e o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

1.1.1 Relação local-global: democracia e interculturalidade

Não é uma tarefa simples chegar a um consenso a respeito do surgimento e significado do termo “globalização”. No entanto, esta denominação foi popularizada na década de 1980 para representar as mais diversas relações entre a população mundial. O fenômeno da globalização envolve praticamente todo o domínio social, tendo influência em setores como a economia, a política, as relações comerciais, sociais, culturais, tendo sido significativamente impulsionado pelo advento da tecnologia. Leffa (2016) define a globalização “como um processo que se caracteriza pela livre movimentação de capital, bens, serviços e trabalho por diferentes países do mundo. Na sua essência, envolve aspectos ideológicos, econômicos e tecnológicos e sua complexidade está na interação desses três elementos básicos” (p.128). Leffa (2016) também procura especificar esses três elementos, começando por destacar que “a globalização pode ser vista de várias perspectivas e, neste caso, nada parece ser menos globalizado do que a própria percepção de globalização”. Sob essa ótica, a globalização pode ser entendida a partir de duas vertentes: como “uma combinação saudável entre democracia e livre mercado, com desregulamentação da economia e retração do papel do estado”, e “como a dominação dos países centrais, principalmente dos Estados Unidos e dos países da União Europeia”. Do ponto de vista econômico, o autor refere que a globalização pode ser entendida “como a desterritorialização das empresas, transformando-as em multinacionais” e ressalta a alta influência da tecnologia, entendendo-a como o “fator mais importante da globalização, principalmente pela fusão do computador com o satélite, facilitando as telecomunicações e transformando o mundo numa comunidade digital”.

Os efeitos da globalização nas formas de comunicação têm ocorrido de forma intensa e sem precedente ao longo da história moderna. Nesse contexto, o idioma inglês tem ganhado espaço e se tornado a língua de maior representatividade no âmbito da sociedade global. Como salientam Mesquita e Mello (2007), ele “pode ser tomado como um elemento elucidativo dos desenvolvimentos desta sociedade contemporânea, uma expressão de sua globalização, já que este idioma anglo-saxão se faz presente no cotidiano de quase todos os indivíduos modernos” (p. 47). A abrangência da língua inglesa, de fato, tem envolvido inúmeros setores importantes da sociedade e a hegemonia do idioma paralela à globalização tem possibilitado relacionamentos entre indivíduos de diferentes nacionalidades, facilitando o convívio com a diversidade cultural. Sobre o destaque do referido idioma, Ianni (1995, p. 22, apud MESQUITA & MELLO, 2007, p. 48) na obra sobre as teorias da globalização ressalta que:

A despeito das diversidades civilizatórias, culturais, religiosas, linguísticas, históricas, filosóficas, científicas, artísticas e outras, o inglês tem sido adotado como vulgata da globalização. Nos quatro cantos do mundo, esse idioma está no mercado e na mercadoria, na imprensa e na eletrônica, na prática e no pensamento, na nostalgia e na utopia. É o

idioma do mercado universal, do intelectual cosmopolita, da epistemologia escondida no computador do Prometeu eletrônico.

Tratar sobre o contexto da globalização sob a ótica de desenvolvimento da língua inglesa permite abordar o crescimento do idioma no âmbito global, e assim detalhar um panorama sócio-histórico que se entende como indispensável para a compreensão do percurso do idioma e sua importância como língua internacional em contextos locais de uso. Lacoste (2005) alerta que a “abordagem geopolítica de uma língua não se limita a examinar no mapa o alcance de sua extensão e seus limites com outras línguas, a constatar a coincidência (ou a não-coincidência) com as fronteiras desse ou daquele Estado” (p. 7). De forma sumarizada, a propagação do idioma inglês apresenta uma trajetória marcada por três fatores: a expansão colonial, o fim da segunda guerra mundial e o avanço da tecnologia.

A expansão colonial foi historicamente alicerçada pela ocupação de territórios autóctones, e de acordo com Rajagopalan (1999) o idioma já se encontrava estabelecido no século XVIII, abrindo caminho para “variedades transplantadas” (p. 204). Lacoste (2005) destaca outro aspecto sobre o período de difusão da língua inglesa em tempos imperiais. De acordo com o autor, a difusão do idioma ocorreu de uma forma que se afastou dos padrões convencionais de expansão, pois em muitos casos, através de governo indireto, os representantes nativos consideravam “a utilização do inglês como um privilégio de classe e um fator de ascensão no dispositivo da colonização” (p. 9).

O segundo fator foi o fim da segunda guerra mundial e a consolidação dos EUA como potência mundial, fortalecida pela expansão científica, tecnológica e econômica a nível internacional. A partir desse período, novas correntes relacionadas com a aprendizagem de língua inglesa começaram a ganhar espaço nas instituições de ensino, com a finalidade de elevar o uso da língua. Primeiramente, o método baseado na gramática e tradução foi substituído pelo método áudio-lingual, que tinha suas bases nas teorias behavioristas, e mais tarde consolidou-se a abordagem comunicativa como proposta eficaz na aquisição de habilidades orais da língua. Outra abordagem destacada no pós-guerra contempla o inglês instrumental, também conhecido como *English for Specific Purposes* (ESP) bastante difundido para atender a objetivos imediatos de habilitar os estudantes para o desenvolvimento de capacidades linguísticas associadas a áreas específicas, nomeadamente em função das suas necessidades sociais e laborais.

Por último, há que considerar os avanços da tecnologia e da comunicação a níveis globais. Essa fase foi marcada essencialmente pela popularização do computador e a disseminação da internet, que favoreceram de forma substancial tanto a difusão da língua inglesa quanto as formas de aprendizagem, de ensino, acesso e contato com a língua e sua diversidade cultural.

As causas e as consequências da globalização, intensamente vinculada ao idioma inglês, têm sido entendidas por estudiosos – linguistas, historiadores, sociólogos, antropólogos, geógrafos, filósofos – sob diversas perspectivas. A exemplo, Crystal (2003) atribui o estatuto de língua global ao inglês em virtude do processo de desterritorialização do idioma. Rajagopalan (1999; 2003) considera a ampla difusão de imperialismo linguístico e chama a atenção para o bilinguismo registrado entre a língua inglesa como língua franca e sua relação com as línguas e culturas regionais. Para o autor, há uma probabilidade de risco, ou grandes chances de possível camuflagem quanto a questões inerentes às identidades linguísticas e culturais do falante. Paiva (2005) fala em imperialismo cultural, em virtude da forte influência estadunidense nas artes, na moda, no cinema, na música, amplamente propagada como ideal.

Entender o inglês como o idioma mais aceito e falado em todo mundo, tanto por falantes nativos como não-nativos, reforça o seu reconhecimento como língua internacional, uma vez que sua propagação se dá como língua materna, segunda língua, língua estrangeira ou língua franca. Nesse cenário, Leffa (2016) salienta que o inglês tem a característica única, entre as principais línguas do planeta, de possuir mais falantes não-nativos do que nativos; de cada três pessoas no mundo que falam inglês, duas usam a língua como falantes não-nativos (p. 159). Em seu contexto de língua materna, o inglês está presente na maioria dos continentes e simbolicamente representado por países como os EUA, o Reino Unido e a Austrália, entre outros. Vale lembrar que natividade de um idioma em nações distintas garante as variedades linguísticas e a evolução da língua. O uso do inglês como segunda língua, associado a propostas de bilinguismo, se faz presente na cultura de alguns países, como a Índia e outros países do continente africano, principalmente em virtude do processo de colonização britânica. Como língua estrangeira, o inglês tem representatividade consolidada na maioria dos países do planeta e tornou-se regular ensinar e aprender o referido idioma como requisito para inserção e participação na sociedade globalizada. A concepção de língua franca perpassa pela necessidade de comunicação entre os mais diversos idiomas, e o advento da globalização, fomentadora da comunicação sem fronteiras, tornou a língua inglesa uma referência para as principais instituições mundiais, assim como para os meios acadêmicos, científicos, culturais e econômicos.

Considerar a língua inglesa como uma língua internacional que tem eliminado fronteiras, principalmente comunicativas, divide pontos de vista entre os autores que se debruçam sobre esta realidade. Phillipson (1992) alerta para as consequências do “imperialismo linguístico” e demonstra em suas críticas o pensamento antiglobalismo. Rajagopalan (2003; 2005) destaca que, em meio da predominância da língua inglesa, o processo de ensino e de aprendizagem precisa seguir parâmetros

críticos, para que evite em países periféricos a “estadunização”, uma vez que o acesso a um novo idioma não deveria se sobrepor às línguas regionais e suas respectivas culturas. Por outro lado, o acesso e uso global reduzem a hegemonia dos países nativos, criando um conceito plural para o idioma, e essa pluralidade inquieta os defensores das variantes soberanas – Britânica e Norte Americana. Tais concepções certamente tendem a ser minimizadas com a aceção cada vez maior de países legitimando a língua inglesa como língua franca. O Brasil, até há pouco tempo atrás, ainda mantinha em seus documentos oficiais o entendimento da língua inglesa como língua estrangeira. No entanto, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, a nomenclatura foi alterada para língua franca e com ela deve seguir-se a mudança de perspectivas no ensino, na aprendizagem e nas formas uso do idioma cotidianamente. Conceber e praticar o inglês como língua franca pode ter diferentes implicações na relação entre o que é local e que é global, embora se deseje que essa relação seja reforçada.

De acordo com Celani (2016, p. 550), o saber local pode ser definido por referência a várias áreas do conhecimento: na antropologia, pode “se referir a crenças e orientações que emergem das práticas sociais de uma comunidade, através de sua história, por exemplo”; no âmbito profissional, pode remeter para um saber que representa características não reconhecidas ou recomendadas pelas autoridades ou especialistas da área; no mundo acadêmico, reporta-se “ao saber que diverge do que é estabelecido ou legitimado nas diferentes disciplinas”; já no campo do ensino de línguas estrangeiras, “pode levar a procedimentos não recomendados ou valorizados pela área especializada. Trata-se do saber gerado em contextos diários de trabalho sobre estratégias efetivas de ensino-aprendizagem” (p. 550). Assim, de acordo com a autora, o saber local é indissociável do contexto e não é determinado pela teoria, sendo específico de uma determinada comunidade:

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

A relação intrínseca entre o local e o global é caracterizada por Kumaravadivelu (2006, apud CELANI 2016, p. 552) como *glocal* para se referir ao global localizado e ao local globalizado. Celani (2016) entende o referido termo como “o local modificado para acomodar o global, e ao mesmo tempo, o global modificado para acomodar o local”, e afirma que para tal processo ocorra é necessário “manter uma conversa contínua tanto com o saber local quanto com o saber global, questionar os paradigmas estabelecidos face à realidade da prática, construir redes de trocas de saberes locais” (p. 553). Seguindo a mesma linha, Leffa (2016) também defende a ideia de que a língua local pode e deve

conviver com a língua global, uma vez que a convergência do local com o global já existe na prática, em todos os segmentos da sociedade. Para o autor, essa perspectiva local-global vai além, e destaca que:

A ideia de que cada língua está identificada com uma cultura pode ser questionada. A associação entre língua e cultura só é válida para as línguas geograficamente presas a um país; no momento em que se globaliza, a língua corre até o risco de perder sua identidade. Ao se globalizar, o inglês perdeu sua uniformidade e teve que incorporar a diversidade, não só no seu léxico, com as inúmeras palavras estrangeiras que emigraram para o seu sistema, mas também a diversidade fonológica e mesmo sintática. (LEFFA, 2016, p. 160)

O vínculo direto entre o idioma inglês e o conhecimento global, com reflexo no contexto local, como destaca Leffa (2016), pode assumir “um papel importante não só levando o conhecimento e a informação do centro para a periferia, mas também no sentido inverso. Através do inglês, aqueles que são meros receptores do conhecimento poderão também se transformar em emissores” (p. 161). O referido autor também destaca que “a convergência do local com o global está na essência do aprendizado da língua inglesa, que como língua internacional [...] perderá sua identidade nacional, britânica ou norte-americana, para transmitir as culturas locais ou as diferentes ciências” (p. 165).

Ao direcionar o foco para educação em línguas no cenário brasileiro, vale destacar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), que abordam os efeitos e possibilidades da globalização no ensino de línguas e trazem a questão local-global em um contexto de inclusão e exclusão social. Nesse documento, a visão da “inclusão é inseparável de uma consciência crítica, da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística”; enquanto isso “a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas” (p. 96). As respectivas orientações também enfatizam que, paralelamente ao acesso à língua inglesa, a inclusão digital também é um fator proeminente da globalização, contudo, uma postura crítica passível de discussão sobre os valores daquilo que é “global” e daquilo que é “local”, torna-se necessária:

Sem esse discernimento, o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. (OCEM, 2006, p. 96)

De acordo com a concepção aludida, nota-se que possibilidade de inclusão em uma sociedade globalizada vai além do acesso a aspectos isolados, requerendo participação e envolvimento como propõe Maturana (1999, apud OCEM 2006) ao reforçar que:

(...) o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores. Essa reflexão pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com

características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la. (p. 97)

Os argumentos que sublinham as relações linguísticas e culturais entre falantes de línguas distintas têm levado a uma reflexão mais intensa sobre os conhecimentos globais e locais utilizados, sem serem ofuscados um pelo outro. Nesse cenário, levar em consideração a proposta de uso crítico do idioma tem sido uma recomendação relevante, pois pode ser uma oportunidade de acessar democraticamente os conhecimentos e as culturas globais em um contexto local. Nessa conjuntura, dois aspectos ganham notoriedade: primeiro, a promoção democrática do acesso à língua inglesa, e em seguida o acesso a culturas sob a mediação do idioma inglês.

Ao mencionar a democracia no cenário educacional, tem-se como principal prioridade proporcionar acesso à escola e a implementação de políticas que garantam a permanência e êxito dos estudantes nas instituições de ensino. Em se tratando da educação básica, mais especificamente no âmbito do ensino médio, cabe evidenciar que o acesso democrático às línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, retornou à educação nacional junto com a redemocratização do Brasil através da constituição de 1988, e tem exigido condições minimamente adequadas para o processo de ensino e de aprendizagem, e assim evitar a probabilidade de autoexclusão dos estudantes, conforme alertara Leffa (2007). Ainda sobre o acesso democrático à língua inglesa, as OCEM (2006) também trazem para o debate essa perspectiva e reconhece-se que a “qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos” (p. 5). Ainda nessa perspectiva, Leffa (2016) pondera que a globalização também é capaz de possibilitar práticas democráticas, uma vez que tais práticas estão fortemente vinculadas a uma comunicação instantânea e sem fronteiras, e ao acesso livre, irrestrito à informação. A democracia, em suas inúmeras variáveis e concepções, também engloba o acesso a línguas adicionais como condição de formação do cidadão globalizado.

Outro aspecto que pode contribuir para a democratização do saber, vinculado às perspectivas locais-globais, gira em torno da ótica cultural, mais concretamente da interculturalidade. Nessa perspectiva, reconhece-se a pluralidade cultural para a implantação de uma perspectiva intercultural (KRAMSCH, 2001; JACKSON, 2012), que permite o dialogismo entre grupos, e possivelmente fortalece a interação comunicativa acrescida do respeito pelas diferenças. Ao ser incentivada e entendida como relevante aliada à abordagem comunicativa, a proposta da interculturalidade, juntamente com a vertente sociocultural, que se destaca por correlacionar falantes de diferentes comunidades linguísticas, consolidam-se a cada dia nesse contexto social contemporâneo e globalizado.

Ao destacar o cenário brasileiro, a língua estrangeira, notadamente a língua inglesa, tem seguido parâmetros tradicionais de ensino durante décadas. O enfoque voltado à gramática e tradução foi minimizado com a inserção e popularização da abordagem comunicativa na década de 1980. Ao deixar transparente que a abordagem comunicativa tem como base a comunicação, imbricou-se a ela a necessidade de uso de aspectos que remetessem a situações reais de fala. Dessa forma, o caminho mais plausível a ser percorrido foi perceber as formas de comunicação nativa, e junto a ela as expressões, os comportamentos, as atitudes, as preferências e o modo de vida das populações falantes da língua alvo. Em outras palavras, a presença da cultura tornou-se cada vez mais significativa para a aprendizagem de língua estrangeira e facilitada pela tríade: globalização – tecnologia – *internet*.

Sobre a relação língua e cultura, Kramsch (2017) destaca que embora tenha havido muitos estudos sobre essa temática, a “cultura ainda permanece uma questão bastante debatida no ensino de língua estrangeira ao redor do mundo, envolvendo tanto o currículo escolar, os professores quanto os alunos de língua” (p. 135). Para a autora, a concepção de cultura no contexto de ensino de línguas estrangeiras perpassa por duas vertentes, que intitula de “Cultura com C maiúsculo e cultura com c minúsculo”. A cultura com C maiúsculo é caracterizada como o “produto de um letramento canônico impresso, adquirido na escola, sendo sinônimo de um conhecimento geral da literatura e das artes”, “a marca de uma classe média culta” (p. 141). Ainda sobre essa visão de cultura, a autora chama a atenção para o seguinte:

O fato de que línguas estrangeiras ainda são ensinadas em ‘departamentos de línguas e literaturas estrangeiras’ e que o currículo de cursos de graduação em línguas estrangeiras ainda enfatiza o estudo da literatura evoca que o estudo de línguas era originalmente subserviente aos interesses dos filólogos e estudiosos da literatura e não de antropólogos ou sociólogos (KRAMSCH, 2017, p. 142)

A outra vertente abordada por Kramsch (2017), que trata da “cultura com c minúsculo”, remete a atitudes da vida cotidiana, que notadamente são representadas pelas “formas de comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores”, destacando a autora que algumas “pesquisas sobre o componente cultural do aprendizado de línguas têm se interessado fortemente pela pragmática intercultural e a adequação sociolinguística do uso da língua em seu contexto cultural autêntico” (p. 142). Quando se remete para a pragmática intercultural, vale reforçar a premissa do uso social da linguagem que vai além dos aspectos formais da língua, e é fortalecida pela associação entre pessoas de grupos culturais diferente, assegurando uma interatividade dialógica. Já a adequação sociolinguística leva em consideração as nuances da linguagem em seus cenários de uso.

A expectativa de desenvolver abordagens plurais na educação em línguas tem feito com que se defenda uma abordagem pluri e intercultural. Conforme Silva e Lima (2016), é possível entender a interculturalidade como um fator que vai além da mesclagem entre duas culturas, ou seja, tende a fortalecer os ambientes sociais em que as comunidades étnicas ou os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização. Nesse cenário, os referidos autores entram em consonância com Bennett (2011), que classifica a Comunicação Intercultural como uma forma evolutiva da Teoria da Comunicação para um contexto mais global. Para o autor, “as pessoas precisam primeiramente entender a si, aprender a dar significado a suas formas de comunicação, para poder criar significados que façam sentido para todos” (p. 180). Especificamente no âmbito da aprendizagem de língua estrangeira, Starkey (2003) coloca em pauta a competência intercultural e argumenta que a formação cultural crítica pode contribuir para formação dos estudantes através do contato com textos autênticos, evitando a construção de estereótipos.

Em muitos contextos de ensino, ainda tem sido notada uma concepção estereotipada de cultura, para a qual Kramersch (2017) chama a atenção:

A fim de se estudar a forma como nativos da língua usam a sua língua para a comunicação, mantém-se a combinação ‘uma língua = uma cultura’, e, dessa forma, estabelece-se que os professores têm de ensinar regras de uso sociolinguístico da mesma forma que têm de ensinar regras gramaticais (por meio, por exemplo, de exercícios com modelos comunicativos e encenações). Apesar de as práticas culturais diárias serem tão variadas quanto o uso que o nativo faz da língua no seu dia a dia, o foco aqui recai sobre comportamentos, comidas, celebrações e costumes típicos (e algumas vezes estereotípicos) do grupo dominante ou do grupo de nativos da língua que é mais evidente aos olhos de um estrangeiro. (p. 142-143)

Entre as diversas perspectivas da aprendizagem de idiomas, em especial o idioma inglês, nota-se que a prevalência de aspectos de cunho social e cultural traz maiores possibilidade de êxito, uma vez que criar um sentido, atribuir uma utilidade faz da língua alvo um instrumento eficaz de comunicação. Reconhecer a língua inglesa como língua franca parte do princípio de admiti-la como instrumento de comunicação global, que não se limita as fronteiras da natividade ou hegemonia das grandes potências econômicas falantes do idioma. Além disso, há que considerar que a propagação do idioma em diversas culturas tem proporcionado o surgimento de variantes linguísticas que estruturam e consolidam o certificado de língua global com reflexo em comunidades locais. Neste cenário, têm surgido denominações para caracterizar a relação local-global, com destaque para a expressão “glocal” que já referimos, usada por Kumaravadivelu (2006, apud CELANI, 2016, p. 552), a qual pressupõe “o local modificado para acomodar o global e o global modificado para acomodar o local”. Sobre essa perspectiva, Leffa (2016) relata que a convergência do local com o global está na essência do aprendizado da língua inglesa. Assim, ao contemplar o processo de ensino e de aprendizagem,

percebe-se a importância de uma “pedagogia crítica” (COX & ASSIS-PETERSON, 2001) que incorpore os usos sociais da linguagem como condição de letramento e criticidade.

1.1.2 Usos sociais da linguagem: letramento e criticidade

O uso da linguagem, nas suas mais diversas acepções, tem sido a base para o processo de interação da humanidade ao longo da história. A linguagem acumula funções múltiplas que têm fortalecido as estruturas sociais, sendo usada não só para proporcionar comunicação, mas também para gerir informações, transmitir emoções, sentimentos, subjetividades, produzir discursos, narrativas, aproximar pessoas e culturas, entre outras funções. São inúmeros os estudos e estudiosos dedicados à linguagem sob a ótica da comunicação, da interação e das suas funções sociais, todavia é importante considerar *a priori* algumas concepções sobre o que é linguagem.

Em um contexto macro, a linguagem pode ser entendida com qualquer forma de expressão (textos, pinturas, dança, imagem, música), toda a conjuntura de signos que serve como meio de comunicação. Desde os precursores da linguística moderna que a linguagem é associada a aspectos que balizam a sociedade, como é possível observar no entendimento do linguista suíço Ferdinand Saussure, que mesmo enfatizando suas famosas dicotomias, já interpretava a linguagem como social e individual. Bakhtin (2003), em seus estudos sobre os “gêneros do discurso”, ressalta que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Seguindo esses parâmetros, Lankshear e Knobel (2007) são enfáticos em assegurar que a linguagem está inserida no contexto da prática humana. Ainda nessa perspectiva, alguns documentos oficiais do sistema educacional brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), caracterizam a linguagem como a “capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (p. 19). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) enfatizam que é através das “atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio dela é que tem condições de refletir sobre si mesmo” (p. 23). Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), sobre a concepção de linguagem, dialoga com os PCN ao assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva, entendendo-a como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (p. 67). Em sua essência, a linguagem como sistema pode ser delimitada em três vertentes: linguagem verbal, linguagem não verbal e linguagem digital, que pode ser fragmentadas em

possíveis interseções, tais como: linguagens verbo-visuais, linguagem audiovisuais, linguagem áudio-verbo-visuais, etc.

1.1.2.1 Letramento

As concepções teóricas que permeiam as práticas de linguagem no âmbito social podem ser refletidas na ação de ler, escrever e agir de forma crítica através da perspectiva notadamente reconhecida como letramento. No cenário brasileiro, o termo “letramento” possui um histórico recente (pouco mais de 40 anos), no entanto tem sido estudado, aprimorado e discutido por muitos estudiosos que o caracterizam como um conjunto de práticas sociais da linguagem. Além do conceito básico, procura-se enfatizar nessa secção as suas respectivas ramificações – novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico – que contextualizam não só o sistema de ensino e aprendizagem, mas também suas interferências e reflexões na sociedade contemporânea.

Sobre surgimento do projeto letramento, a professora Magda Soares, uma das pioneiras desse movimento no Brasil, destaca que “é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização” (p. 6). Embora o termo “*literacy*” já fosse dicionarizado na língua inglesa em países como os EUA e a Inglaterra, foi nesse mesmo período que se começou a considerar diferenças entre letramento e alfabetização (*reading instruction – beginning literacy*) e a colocá-las em evidência nas áreas da educação e da linguagem. Soares (2009) também faz um panorama da inserção e uso do termo “letramento” no âmbito educacional brasileiro, e de forma sintética destaca os principais estudiosos da linguagem que se debruçaram sobre essa abordagem:

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática). Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (SOARES, 2009, p. 14)

Nota-se nessa abordagem de Soares (2009) que o pioneirismo do uso do termo no Brasil é remetido à linguista Mary Kato, por meio de sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), a qual destaca, entre outros aspectos, que “A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado; que a chamada norma padrão é consequência do letramento” (p. 7). Contudo, apesar do reconhecimento e

valorização do trabalho de Kato (1986), a proposta de letramento em um contexto mais específico se deu em seguida com a publicação do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de Leda Tffouni, ocasião em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Posteriormente, Tffouni (1995) foi mais além e desenvolveu estudos traçando um paralelo entre Alfabetização e Letramento. De acordo com a autora, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p. 20). Ainda nesse cenário, Soares (2009) menciona os estudos da pesquisadora Ângela Kleiman, que dentre sua vasta experiência e dedicação no campo da leitura, também desenvolveu estudos voltados ao letramento, inicialmente com a obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995), na qual define o “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (p. 19). Em seguida, através de uma obra instigadora, intitulada por duas interrogações – *Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* –, Kleiman (2005) procura evidenciar a concepção de letramento “como formas de usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (p. 5). e tenta desmistificar o termo letramento caracterizando “o que não é letramento”.

Após a ênfase nas autoras indicadas como precursoras dos estudos de letramento no Brasil, Soares (2009) evidencia seu posicionamento e coloca em pauta o letramento sob uma ótica funcional e individual, capaz de dar suporte ao crescimento cognitivo mediado pela linguagem escrita como instrumento de comunicação. Ainda na mesma perspectiva de caracterização, a autora afirma que “a palavra ‘letramento’ corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva adotada: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. É sob esta última que o conceito é aqui considerado, pois foi através do ensino inicial da língua escrita que letramento foi introduzido no Brasil”². A importância de se consolidar elementos de leitura e escrita associados a práxis sociais e profissionais demandaram propostas diferenciadas, que, de acordo com Soares (2009), giram em torno de reformulações e atualizações das práticas de ensino da língua escrita na escola, sendo nesse cenário que surge o termo “letramento” no contexto educacional. Ainda levando em consideração as concepções de Soares, uma das causas do surgimento do termo “letramento” foi a impossibilidade de ampliação do sentido do termo “alfabetização”, que indicara a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever. Esse sentido não

² Glossário Ceale, disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 15 fev. 2022.

conseguiu suprir as necessidades impostas pelo “desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos”³.

Os estudos até então desenvolvidos sobre letramento, embora introdutórios, continuam sendo significativos e servindo de base para os documentos oficiais norteadores da educação brasileira. A concepção de letramento que se faz presente em documentos como PCN (2000), OCEM (2006) e BNCC (2018), esses dois últimos e mais contemporâneos, incorpora aspectos ligados a tecnologia, à criticidade na linguagem e principalmente na aprendizagem de línguas estrangeiras. Os PCN, em sua seção direcionada a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, abordam pontualmente o termo “letramento” como promotor de subsídios linguísticos que fomentem as práticas de escrita, e o entendem como “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (PCN, 2000, p. 60). As OCEM, que foram “elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (p. 5), com o objetivo principal de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, apresentam uma abordagem mais completa sobre letramento e suas possibilidades no contexto de ensino e aprendizagem de línguas como práticas sociais. Ao remeter-se à linguagem de forma geral, o referido documento traz uma concepção que incrementa a possibilidade de “letramentos múltiplos”, o que pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social, e que as “práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos” (p. 28). Ainda nessa linha, as OCEM (2006) defendem que:

(...) que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes. (p. 28)

As possibilidades direcionadas ao uso da proposta de letramento são amplas e vão além da tradicional concepção de “letramento da letra”, comumente vinculada à utilização do termo voltado a linguagem escrita. Nesse âmbito, as orientações curriculares para o ensino médio, adequando-se às prerrogativas sociais, já propunham que a “escola que pretende ser efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida”

³ Glossário Ceale, disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 15 fev. 2022.

(OCEM, 2006, p. 29). De forma mais específica, ao considerar as línguas estrangeiras, são propostas reflexões sobre a função educacional no processo de aquisição, as possibilidades de inclusão-exclusão relacionadas aos valores globalizantes, e, em particular, a introdução de teorias sobre a linguagem relacionadas as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto). As OCEM (2006) também reforçam que o projeto de letramento está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem, justificando os “usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas” (p. 106), e vai mais além ao considerar esse “novo conceito de letramento, que permite a compreensão de novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem, referidas agora como ‘letramento visual’, ‘letramento digital’, etc.”, possibilitando assim o surgimento do “conceito de multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000) para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática” (OCEM, 2006, p. 106).

Numa perspectiva semelhante, a BNCC, outro documento norteador do sistema educacional brasileiro, tem evidenciado a proposta de letramento “a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas” (BNCC, 2018, p. 59). A BNCC traz um incremento à proposta de letramento até então instituída, pois coloca em pauta a possibilidade de “participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (p. 68). Além disso, chama a atenção para uma visão ampla de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação (p. 242). Nota-se que o conceito e o contexto do processo de letramento têm demonstrado tanto amplitude quanto complexidade, fazendo com que envolvam aspectos sociais, culturais, históricos, tecnológicos, entre outros. Dessa forma, é possível observar não só o termo “letramento” mas também “letramentos” no plural, colocando-se em evidência alguns tipos de letramento que circulam comumente nas esferas educacionais e sociais: letramento matemático, que reflete a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos (BNCC, 2018, p. 266); letramento científico, representado por meio de seus códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, capaz de promover a compreensão e a apropriação desse modo de “se expressar” próprio das Ciências da Natureza pelos estudantes (BNCC, 2018, p. 551); letramento literário, que remete ao estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o

(OCEM, 2006, p. 55). Os tipos de letramentos não se esgotam com os aqui citados, pois é possível identificá-los em várias áreas do conhecimento que envolvem diferentes linguagens, mediadoras de práticas sociais.

O crescimento das formas, meios e instrumentos de comunicação, sejam estáticos ou de forma instantânea, mediados pela tecnologia, fomentou socialmente a demanda por um olhar direcionado aos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. No cenário educacional, são criadas três perspectivas complementares à proposta de letramento, visando contemplar as práticas sociais de linguagem, a saber: multiletramentos, novos letramentos, letramento crítico.

1.1.2.2 Multiletramentos

A proposta de multiletramentos teve como base a iniciativa de um grupo de professores e pesquisadores, focados em estudos do letramento, conhecidos por compor o *New London Group* – NLG⁴. Motivados pelas constantes mudanças presentes na sociedade contemporânea, perceberam a necessidade de revisão das práticas pedagógicas até então representadas pelos letramentos. Para Rojo (2013), o surgimento dessa nova proposta motivou os estudiosos do NLG a criar um termo que abrangesse duas perspectivas de ‘multi’ – “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” –, cunhando um termo novo: multiletramentos (p. 13).

Também conhecida como Pedagogia dos Multiletramentos, essa proposta supera as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar como a negociação das múltiplas diferenças linguísticas e culturais na sociedade. Por se tratar de uma temática como características efêmeras, que apresenta constantes atualizações, e que tem acompanhado a evolução tanto no âmbito da linguagem quanto da tecnologia, a proposta inicial (1996) do NLG, no tocante aos multiletramentos, parte da “perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens e fazem referência aos modos linguístico, sonoro, visual, gestual e espacial, considerando-os em relação aos designs”⁵. Em colocações posteriores, Cope e Kalantzis (2009), membros do NLG, citam, em se tratando de representações, “o escrito, oral, visual, sonoro, tátil, gestual, emocional e espacial, sendo a sinestesia tangencialmente inserida no âmbito das multimodalidades”⁶.

⁴ The New London Group foi organizado por um grupo de pesquisadores provenientes da Austrália, da Inglaterra e dos Estados Unidos, que se reuniu pela primeira vez em 1994, na cidade de New London, Connecticut (EUA). O documento produzido (manifesto) intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” foi publicado em 1996, após uma série de discussões realizadas pelo grupo.

⁵ Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

⁶ Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Desde a publicação do manifesto que instituiu a proposta dos multiletramentos, a sua propagação tem sido intensificada em sistemas educacionais de muitos países, que empregam a “pedagogia dos multiletramentos” em seus contextos de ensino e aprendizagem. O NLG esclarece que “essa proposta/movimento educacional se difere de um método ou abordagem de ensino, pois é voltada para uma educação apropriada para contemporaneidade, especialmente uma educação linguística”⁷. De acordo com Rojo (2013), a presença da pedagogia dos multiletramentos no universo escolar preconiza que a escola incorpore o repertório linguístico e cultural do mundo do aluno, e rompa “com essa separação entre o mundo vivenciado pelas crianças e jovens e o universo escolar, saindo da lógica do século XIX, da educação transmissiva” (p. 3).

No Brasil, os multiletramentos são inseridos como proposta em documentos oficiais como as OCEM (2006) e principalmente na BNCC (2018). As orientações curriculares para o ensino médio trazem a proposta dos multiletramentos de forma ainda incipiente, isto é, agregam-na ao contexto das línguas estrangeiras, traçando os objetivos de “introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas” (p. 86). Em se tratando de abordagens mais específicas – leitura e oralidade – as OCEM (2006) alertam que a admissão das teorias de letramentos e multiletramentos funcionam como base educacional e epistemológica. Em outras palavras, “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (p. 113). Já quanto à BNCC, a presença da teoria dos multiletramentos é contemplada de forma mais assídua, que se reflete ao levar em consideração quatro práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A BNCC também ressalta que a perspectiva dos multiletramentos, assim como dos “novos letramentos”, vai além da possibilidade de proporcionar aos estudantes “uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem”, permitindo “que se possa ter em mente mais do que um usuário da língua/das linguagens, na direção do que alguns autores vão denominar de designer”(p. 70). Além disso, o referido documento reforça argumentos anteriormente postos em pauta, que atribuem aos multiletramentos a possibilidade de explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. Essa concepção, que se repercute em práticas sociais da linguagem e que, de forma enfática, agrega o reconhecimento de um idioma global – nomeadamente o inglês –, predispõe a uma visão intercultural e “desterritorializada”

⁷ Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

da língua, o que tem favorecido os “usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea” (BNCC, 2018, p. 484). Silva (2012), embasada no NLG (2006), reforça que o ensino da língua inglesa precisa acompanhar as transformações – reconfigurações, desconstruções – ocorridas na sociedade nos últimos anos. Para a autora, os multiletramentos ganharam espaço em virtude da nova configuração que o mundo tem apresentado, pois:

[...] com as migrações presenciais ou virtuais tão facilitadas, com a diversidade local acentuada, a conexão global tão presente e real, e a consequente expansão do inglês no cenário mundial, não se pode mais manter a ilusão de um inglês canônico e único que mereça exclusividade para ser ensinado. (SILVA, 2012, p. 60)

Além dessa possibilidade de contemplar a multiplicidade discursiva, linguística e cultural em meio as sociedades influenciadas e influenciadoras, os multiletramentos apresentam outra característica essencial para a prática pedagógica: a concepção crítica de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com Silva (2012), a vertente crítica dispõe de particularidades que podem “assegurar que os estudantes se beneficiem do estudo de forma que seja permitido participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica”, e além disso argumenta-se que esse aparato crítico tende a fomentar nos aprendizes o “desnaturalizar e tornar estranho novamente o que eles já aprenderam e dominam” (p. 60). Essa possibilidade de estimular a criticidade nos aprendizes, oportunizada pelos multiletramentos, levou Silva (2012, p. 61) a elencar cinco axiomas que sustentam a respectiva pedagogia:

- 1.** O ensino de somente a variedade padrão do dialeto não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea;
- 2.** Para o ensino da língua, é necessário que se trabalhe com gramática aberta, flexível e funcional que abarque as diferenças linguísticas e os canais multimodais de produção de sentido na comunicação contemporânea. Por isso, sugere-se o trabalho de multiletramentos com a noção de design em lugar da ideia tradicional de gramática;
- 3.** O funcionamento do cidadão de forma produtiva na sociedade contemporânea requer o uso de múltiplas linguagens, múltiplos padrões de comunicação, que perpassem fronteiras nacionais e culturais;
- 4.** Devido à diversidade local e à conexão em constante crescimento, sente-se a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem da língua em que os múltiplos discursos estejam em constante negociação, e a prática do diálogo constante; e
- 5.** Urge uma pedagogia em que os alunos e professores se sintam participantes ativos na relação social.

Ao levar em consideração as premissas apresentadas por Silva (2012), e suas implicações para a pedagogia dos multiletramentos, vale ressaltar a concepção de *design* e sua prioridade de uso ao invés de gramática. A proposta de reestruturação quanto ao uso das gramáticas tradicionais, como pressuposto no ensino de línguas, apresenta como motivações básicas a abordagem que traz as regulamentações morfossintáticas do sistema linguístico e variações linguísticas socialmente privilegiadas como fatores únicos para a aprendizagem do idioma. No entanto, em um cenário de multimodalidades de linguagem, onde a língua é concebida como prática social, o conceito de *design* se sobressai, pois procura entrelaçar a teoria e a prática, indo além da “comunicação ingênua” e reconhecendo as imbricações da língua com as “relações de poder, com compromissos éticos e estéticos, e com confrontos de identidades”, conforme destaca o NLG (2006, apud SILVA, 2012):

A metalinguagem que propomos usar para descrever o *design* linguístico intenta focar nossa atenção para os recursos de representação. Essa metalinguagem não é uma categoria de habilidades mecânicas, como é normalmente o caso em gramáticas desenvolvidas para o uso educacional. Tampouco é a base para a crítica ou reflexão isoladas. Antes, a noção de *design* enfatiza o potencial inovador e produtivo da linguagem como um sistema de produção de sentidos. (p. 63)

A concepção de *design* atribuída pela proposta dos Multiletramentos reflete a relevância de um ambiente interativo que precisa preponderar no processo de ensino de línguas, levando em consideração a linguagem como prática social, uma vez que nessa perspectiva a língua pode ser tanto influenciada quanto influenciadora. Efetivamente, os Multiletramentos têm sido propostos para uma formação mais coerente do aluno como ser social, como cidadão ativo e autônomo, como colaborador multiqualificado, capaz de atuar em múltiplas funções, e atendendo as exigências dos usos sociais da linguagem.

1.1.2.3 Novos Letramentos

Os estudos sobre letramento têm possibilitado que novas perspectivas tenham surgido para contemplar os avanços proporcionados pelo advento da globalização aliado ao desenvolvimento acentuado das novas tecnologias. Nessa conjuntura, e intimamente relacionado ao panorama da linguagem, há estudos que têm fomentado as perspectivas de letramento que de forma mais específica abrangem os aparatos tecnológicos, assim como as suas consequências e contribuições para o ensino, a aprendizagem e uso da linguagem como práticas sociais. Essa vertente contemporânea, mediada pelas novas tecnologias, trouxe a necessidade de se adquirir novas habilidades, o que Lankshear e Knobel (2003) chamaram “novos letramentos”. Neste cenário, surgem olhares diferenciados para a concepção de letramento que até então prevalecera no campo da linguagem, com finalidades de leitura

e escrita. Para que a percepção sobre os Novos Letramentos seja efetivada, vale a pena reforçar o entendimento sobre letramento desde sua aparição no cenário educacional brasileiro. Partindo do princípio que a perspectiva de letramento tende a atender duas dimensões elementares – uma individual e outra social (SOARES, 2009) –, torna-se embaraçoso oficializar uma definição que represente unanimidade para caracterizar o termo “letramento”, uma vez que a complexidade do termo permite levar em consideração o enfoque dado por Soares (2009, p. 81) a partir do olhar de Street (1984), Wagner (1986) e Lankshear (1987), que são enfáticos em defender a concepção de letramentos, no plural, e não letramento, no singular:

[...] seria, provavelmente, mais apropriado referir-nos a "letramentos" do que a um único "letramento", (Street, 1984, p. 8)

[...] devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita. (Wagner, 1986, p. 259)

[...] deveríamos identificar e estudar diferentes letramentos e não supor presumir um único letramento. (Lankshear, 1987, p. 48)

Ao seguir essa mesma vertente, que reconhece os múltiplos significados e variedades de letramentos, Scribner (1984) também cogitara a possibilidade de “desagregar” o conceito de letramento, acentuando seus diversos níveis e tipos em um processo de decomposição. Essa possibilidade de definição já inspirara Harman (1970), quando sugeriu classificar o letramento em três diferentes estágios:

[...] o primeiro (estágio) é a concepção de letramento como um instrumento. O segundo é a aquisição do letramento, a aprendizagem das habilidades de ler e escrever. O terceiro é a aplicação prática dessas habilidades em atividades significativas para o aprendiz. Cada estágio é dependente do anterior; cada um é um componente necessário do letramento. (HERMAN, 1970, p.228, apud SOARES, 2009, p. 81)

Considerar as múltiplas possibilidades de se entender o letramento e atribuir-lhe um conceito plural – Letramentos – permite reforçar seu entendimento como um “conjunto de práticas sociais que envolvem usos heterogêneos de leitura e escrita com diferentes finalidades”, conforme ressalta Soares (2009, p. 83). No entanto, considerar o termo “Letramentos” no plural não tem tido unanimidade entre estudiosos e pesquisadores da área. Em estudos sobre Letramento Digital, uma das vertentes dos Novos Letramentos, publicados na revista ABRALIN, Paiva (2021) faz uma reflexão sobre o uso do termo “letramento ou letramentos”, baseando-se em um paralelo que se reporta às concepções antagônicas, mas igualmente válidas, de Bezerra (2012) e Geraldi (2014). Para Bezerra:

Um aspecto da complexidade da noção de letramento é que se trata de múltiplos letramentos e não de um letramento único e universal. Conforme Johns, se desejamos discutir letramento, “então o termo deve ser pluralizado ('letramentos'), pois existem diversos letramentos, especialmente em contextos acadêmicos, (e esses letramentos são) adquiridos de diferentes maneiras e para diferentes fins” (1997, p. 3). Por exemplo, não é

comum lidarmos com textos literários e com textos da área de engenharia com idêntica desenvoltura. Os letramentos, portanto, são complexos e decididamente plurais.” (BEZERRA, 2012, p. 250, apud PAIVA, 2021, p. 1165)

De acordo com esta concepção, o simples ato de colocar em pauta a discussão sobre letramento já é uma forma de considerar a pluralidade do termo, uma vez que essa perspectiva leva em consideração as práticas sociais, especialmente no campo da linguagem. Antagônico a esse entendimento, mas também de forma coerente, Geraldi (2014) demonstra preocupação com os diversos cenários que permeiam o contexto social e linguístico, podendo incorrer em vertentes “desordenadas” em torno da proposta de letramento, e argumenta:

Se a cada início num campo denominarmos o processo de “letramento”, haverá tantos letramentos quantas forem as infinitas possibilidades de especialização das atividades humanas. E teríamos diferentes letramentos, como o emprego atual das adjetivações vai implicando: letramento digital, jurídico, filosófico [...]. Neste sentido, o adjetivo “diferente”, associado ao letramento, nada mais faz do que reconhecer a real complexidade dos usos sociais da linguagem. E somos diferentemente letrados segundo os diferentes campos de atividade – letrados e iletrados ao mesmo tempo [...]. (GERALDI, 2014, p. 29, apud PAIVA, 2021, p. 1165)

Essa perspectiva defendida por Geraldi também foi destacada por Soares (2006), ao considerar o surgimento do termo “letramento” como um novo fenômeno, que possivelmente seria suficientemente abrangente para incluir qualquer tipo de prática social de leitura e escrita. Embora não desconsidere o posicionamento de Bezerra, Paiva (2021) adota um posicionamento que vai ao encontro de muitos estudiosos, entre eles Street (2014), que têm proposto uma concepção plural de letramento, e não como algo único e neutro, isto é, entendendo-o como “letramentos sociais, práticas de letramentos”. Mesmo tentando direcionar seu estudo às especificidades do letramento digital, Paiva (2021) traz para a discussão aspectos conceituais do termo “letramento(s)”, e essa abordagem, mesmo de forma simbólica, evidencia o posicionamento da autora sobre essa abordagem, acreditando ser mais coerente com os seus estudos a adoção do termo letramento no singular, e o compara com a concepção de linguagem, que admite vários sentidos imbricados a um único termo. De acordo com a autora, letramento é um termo “guarda-chuva, e seria suficiente para definir qualquer prática social de linguagem. Nota-se o uso linguagem também no singular, também entendida como um termo ‘guarda-chuva’, que inclui tanto a linguagem verbal, a linguagem visual e a linguagem multimodal” (p. 1165). Além dessa ênfase, a autora lembra que “virou moda” estabelecer qualificativos para letramento(s), e embasa seu ponto de vista relatando publicações no portal de periódicos da Capes⁸, que diagnosticou 54 tipos de letramentos, destacando desde os mais conhecidos (letramento digital, crítico), até os

⁸ O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi oficialmente lançado em 11 de novembro de 2000. Vinculado ao Ministério da Educação, o portal da CAPES passou a centralizar e otimizar a aquisição desse tipo de conteúdo, por meio da negociação direta com editores internacionais. Disponível em: <https://www.periodicos-capes.gov.br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

menos convencionais, como letramento em games, letramento social, letramento religioso, entre outros, conforme o quadro 1. É assinalável a quantidade de qualificações atribuídas ao termo letramento, e que possivelmente não se esgotam no quadro apresentado, pois é possível encontrar expressões como “letramento crítico digital” e “letramento em saúde bucal” para identificar aptidões específicas. Nesse sentido, Buckingham (2008, apud PAIVA, 2021, p. 1163) alerta que a fragmentação em demasia pode fazer com que a palavra letramento vá “se distanciando de seu conceito original e que passa a ser usada no sentido de competência ou habilidade. A exemplo, alguns desses letramentos (ex. econômico, emocional, espiritual) não têm nenhuma relação com a escrita”.

Quadro 1 Tipos de letramento - Capes⁹

Tipos de Letramentos					
1	Letramento acadêmico	19	Letramento em saúde	37	Letramento linguístico
2	Letramento alfabético	20	Letramento emocional	38	Letramento literário
3	Letramento algébrico	21	Letramento escolar	39	Letramento literomusical
4	Letramento ambiental	22	Letramento estatístico	40	Letramento matemático
5	Letramento bilíngue	23	Letramento estético	41	Letramento metamidiático
6	Letramento científico	24	Letramento financeiro	42	Letramento midiático
7	Letramento cívico	25	Letramento formal	43	Letramento multimodal
8	Letramento computacional	26	Letramento formativo	44	Letramento nutricional
9	Letramento crítico	27	Letramento geográfico	45	Letramento poético
10	Letramento digital	28	Letramento hipertextual	46	Letramento probabilístico
11	Letramento eletrolúdico	29	Letramento histórico	47	Letramento racial
12	Letramento eletrônico	30	Letramento icônico	48	Letramento religioso
13	Letramento em avaliação	31	Letramento ideológico	49	Letramento remix
14	Letramento em ciências	32	Letramento imagético	50	Letramento social
15	Letramento em games	33	Letramento informacional	51	Letramento tecnológico
16	Letramento em história	34	Letramento jornalístico	52	Letramento verbal
17	Letramento em mídia	35	Letramento jurídico	53	Letramento virtual
18	Letramento em programação	36	Letramento lexicográfico	54	Letramento visual

Fonte: PAIVA, 2021. Letramento digital: problematizando o conceito. Adaptado.

Apesar de que as abordagens sobre letramento sejam abundantes e possibilitem inúmeras conexões com as práticas sociais, procura-se salientar os novos letramentos sob a ascendência da cultura digital. Em um contexto institucionalizado, essa concepção é tonificada pela BNCC (2018), que remete os

⁹ Pesquisa desenvolvida sobre o assunto “letramento” no portal de periódicos da Capes, realizada em 03 de agosto de 2021. O resultado apresentou 1902 ocorrências. Ao percorrer os 500 primeiros registros, foram encontrados 54 tipos letramentos. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905/2528>. Acesso em: 25 mar. 2022.

novos letramentos “a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente “(p. 487). Como enfatizam Lankshear e Knobel (2008), os novos letramentos, inclusive o digital, associam-se a uma série de práticas sociais (o *blog*, o *podcast*, o compartilhamento de fotos, áudios ou vídeos por meio de plataformas com essa finalidade, o meme, etc.) e linguagens emergentes.

1.1.2.4 Letramentos críticos

Considerar a linguagem como instrumento de interação social, mediada pela possibilidade de usá-la de forma ativa e reflexiva, admitindo-a como parte central da educação escolar, é uma “condição para reconhecer as formas de letramento, os multiletramentos, os novos letramentos – ligados cultura digital, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BNCC, 2018). O surgimento e consolidação dessas perspectivas implicou a necessidade de instituir uma vertente que não apenas introduzisse, mas também conduzisse os usos sociais da linguagem para uma formação consciente dos sujeitos. Um possível caminho a ser trilhado estaria associado à abordagem crítica, em outros termos, a possibilidade de conscientizar o estudante de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos por meio da linguagem deu origem ao letramento crítico.

Antes de tratar especificamente da perspectiva crítica que ampara a abordagem dos letramentos, vale reforçar a noção de criticidade em um contexto social, com prerrogativas educacionais, que pode ser representada por vários aspectos e considerada relevante em virtude de seu histórico de antagonismo aos princípios tradicionais de cunho cartesiano. Dentre tais perspectivas, torna-se plausível colocar em pauta argumentos elementares que contemplam desde as vertentes mais clássicas até as concepções pós-modernas. Nesse “leque”, que tem sido submetido a contínuas transformações, ganham destaque a teoria social crítica; as teorias pós-estruturalistas; a pedagogia crítica, e as propostas pós-críticas, que contemplam os Letramentos Críticos e associam a ideia de criticidade ao “empoderamento” do sujeito. Ao evidenciar a Teoria Crítica, observa-se que seu ponto de partida remete à escola de Frankfurt, sob a ótica de estudiosos como Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Max Horkheimer e Theodor Adorno (GÓES et al. 2017), com o propósito de “[...] repensar e reconstruir o significado de emancipação humana” (GIROUX, 1986, p. 21, apud GÓES et al. 2017, p. 73). No âmbito educacional, a Teoria Crítica teve forte “influência sobre os estudiosos em avaliação educacional, que os induziu ao abandono da postura simplista que se diz dotada de neutralidade” (GÓES et al. 2017, p. 88). Em se tratando da corrente pós-estruturalista, a vertente crítica é instaurada como uma “forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas, instituindo uma desconstrução de alguns conceitos considerados

como verdades absolutas e centrais” (AGUILAR & GONÇALVES, 2017, p. 37). Para Hall (1998, apud AGUILAR & GONÇALVES, 2017), “uma característica importante que difere a perspectiva estruturalista da pós-estruturalista refere-se à centralidade do sujeito, havendo cinco principais momentos de avanços na teoria social e nas ciências humanas que contribuíram para o descentramento do sujeito”, conforme é colocado em evidência:

- I. [...] refere-se às tradições do pensamento marxista, que direciona a centralidade das ações no ser social;
- II. [...] surge a partir da descoberta do inconsciente mediante a teoria Psicanalítica de Sigmund Freud, que rompe com o conceito de sujeito racional cartesiano;
- III [...] refere-se à teoria linguística de Ferdinand de Saussure que argumenta: “[...] nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua [...]
- IV. [...] diz respeito ao trabalho de Michel Foucault, mediante o conceito de ‘poder disciplinar’; V. [...] refere-se ao impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica como enquanto movimento social. (AGUILAR & GONÇALVES, 2017, p. 37-38)

O referido “descentramento” procura romper com a percepção essencialista e universal dos estruturalistas e permite pensar nas mais variadas formas de experiências vivenciadas em diferentes contextos. De maneira sucinta, é possível afirmar que o pós-estruturalismo apresenta prerrogativas do “efeito guarda-chuva”, isto é, tem a capacidade de abranger as mais diferentes teorias e perspectivas sob a óptica da desconstrução, embora existam algumas teorias que priorizem área específicas de estudo.

Outra vertente teórica nessa perspectiva diz respeito à pedagogia crítica, que a partir do empenho de estudiosos como Henry Giroux, Ira Shor e Paulo Freire, entre outros, tem buscado propor uma perspectiva com foco na formação do indivíduo autoconsciente e ativo na sociedade que o rodeia, a fim de transformá-la. Com fortes inspirações na teoria marxista, a pedagogia crítica apresenta tendências e movimentos que aspiram a justiça social e o combate de ideologias extremistas. Para guilar a pedagogia crítica pode ser caracterizada como “o movimento educacional, guiado por paixão e princípios, para ajudar os alunos a desenvolver a consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias e conectar o conhecimento ao poder e à capacidade de agir construtivamente”¹⁰. Também remetendo-se à pedagogia crítica, Shor (2012), reconhece essa perspectiva como fomentadora de uma educação empoderadora, uma pedagogia centrada no aluno, capaz de estimular concepções críticas e democráticas como base para acesso a estudos aprofundados e possíveis mudanças aos níveis social e pessoal. Neste sentido, o autor caracteriza a pedagogia crítica como:

Hábitos de pensamento, leitura, escrita e fala que vão além do significado superficial, primeiras impressões, mitos dominantes, pronunciamentos oficiais, clichês tradicionais, sabedoria recebida e meras opiniões, para entender o significado profundo, causas radicais,

¹⁰ Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/lessons-from-paulo-freire>. Acesso em: 20 fev. 2022

contexto social, ideologia e consequências pessoais de qualquer ação, evento, objeto, processo, organizações, experiência, texto, assunto subjetivo, política, mídia de massa ou discurso. (SHOR, 2012, p. 129)

Ainda ao abordar a pedagogia crítica, é essencial sublinhar as contribuições de Paulo Freire para o surgimento, desenvolvimento e consolidação dessa perspectiva no âmbito da educação nacional e internacional. O autor brasileiro, além de formar parcerias e compartilhar ideias com estudiosos de outros países, também se tornou inspiração para adeptos da criticidade no âmbito educacional. Giroux (1997), destaca que “a obra de Paulo Freire continua a representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e prática educacional” (p.145). A pedagogia crítica de Freire respalda-se na convicção de que a educação emancipatória, libertadora, instituída pela prática dialética, possibilitaria ao educando superar e combater as formas opressoras e reprodutoras da cultura dominante, promovida pela educação bancária, tecnicista e alienante. A emancipação evidenciada pelo autor contempla o multiculturalismo, através do dialogo crítico entre culturas em prol do direito de ser diferente numa sociedade dita democrática. Sempre preparado para defender uma educação emancipadora, Freire (1980) também coloca em pauta a relevância de considerar o processo de conscientização como base para uma educação problematizadora e crítica.

Para o autor:

A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. (FREIRE, 1980, p. 16)

De acordo com Freire (1980), a consciência, ao ser aprimorada, pode ser uma alternativa para que a opressão possa ser superada. No entanto, em sua obra *Educação como prática de liberdade* (1982), o autor complementa e alerta que a consciência pode transitar por duas vertente: consciência ingênua e consciência crítica; e que a segunda precisa ser fortalecida, pois corresponde a um estágio mais elevado da consciência, aquele em que os conflitos são abordados através da discussão e da negociação com os membros de uma determinada comunidade. A relacionar os dois tipos de consciência, Freire (1982) afirma que a consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. A consciência ingênua “se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar” (p. 138).

Olhar para educação como o principal instrumento para a conscientização e acreditar que ela permite que as pessoas se tornem seres políticos e críticos é uma das principais concepções defendidas por Freire sobre a pedagogia crítica. Segundo o autor, quanto mais o homem refletir sobre a realidade “sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1979, p. 19). O autor também traz em sua abordagem crítica uma dimensão que leva em consideração a capacitação não apenas dos estudantes, mas também dos professores, a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo, e declara que ao educador caberá “refletir e aperfeiçoar continuamente sua prática educativa por meio de um diálogo intenso e aberto com os educandos e uma análise crítica da realidade que busca formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras” (FREIRE, 2000, p. 45).

A partir das perspectivas colocadas em pauta, a pedagogia crítica contribui significativamente para uma educação menos excludente, mais reflexiva e libertadora. Também não se pode deixar de lembrar que suas premissas – associação entre teoria e prática, movimentos dialéticos, heterogeneidade – têm contribuído acentuadamente para a proposta de letramento crítico tão em voga no cenário educacional contemporâneo. Sobre a proposta supracitada, que destaca a criticidade do letramento, pode-se destacar algumas abordagens que têm sido representativas para educação em linguagem, com tendência a explorar uma postura ativa e desafiadora dos sujeitos em relação à leitura e às práticas sociais. Ao reportar-se à caracterização dessa vertente crítica do letramento, Baynham (1995) sublinha o engajamento dos indivíduos na construção de um posicionamento crítico através da linguagem, e Gee (1986) destaca que “ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito a relação de poder e interesse” (p. 16). Green (1998) também traz a concepção de letramento crítico como uma base não só de participação em práticas de letramento existentes, mas também de transformação dessas práticas. Para Motta (2008), esse cenário permite entender que o letramento crítico “busca engajamento em atividades críticas através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade” (p. 14). Ainda sob o mesmo olhar, Silva (2012) destaca a necessidade de ir além das teorias críticas tradicionais:

Essas abordagens pedagógicas se diferem das teorias críticas do século passado, pois não buscam focar a crítica emancipadora nem redentora; seus focos são ajustados para oferecer uma educação em que todos possam se olhar de fora, estabelecendo crise em relação a discursos cristalizados, legitimados e arraigados, de forma que consigam enxergar que a identidade é cultural, contextual e discursiva, projetada em discursos que os precedem e os

interpelam como sujeitos, compreendendo que 'não existe identidade fora da história e da representação'. (SILVA 2012, p. 54)

Essa concepção que considera os letramentos críticos como fruto da teoria pós-crítica admite que a escola precisa ir além do simples engajamento que possibilita uma educação de qualidade às classes menos favorecidas, sendo isso não mais suficiente, pois “é necessário assegurar também que todos os alunos sejam capazes de avaliar as mudanças ocorridas na comunicação em tempos contemporâneos e pensar criticamente sobre temas como: democracia, poder e justiça social nessa nova ordem capitalista global que vivemos” (SILVA, 2012, p. 54).

Promover na prática pedagógica uma abordagem crítica que proporcione “estranhamento das verdades estabelecidas” é um dos propósitos dos letramentos críticos. Neste sentido, Silva (2012) alerta que em um “mundo contemporâneo caracterizado por incertezas, fluidez, instabilidade, tendo descoberto que não somos sujeitos estáveis e fixos, os letramentos críticos balizam uma teoria pós-crítica que considere essa instabilidade e prefere focar o hibridismo, a mestiçagem, a fragmentação e a multiplicidade” (p. 56). Outro aspecto abordado pela autora coloca em pauta a relação entre os letramentos críticos a aprendizagem de línguas. Nesse âmbito, há argumentos em defesa que “o aprendizado de uma língua não significa o abandono de uma identidade, mas pode ser a adição de mais um elemento ao repertório identitário e discursivo dos sujeitos” (p. 56). Ainda levando em consideração os letramentos críticos voltados a educação, nota-se sua relevância para a formação do leitor. O ato de ler, na perspectiva dos letramentos críticos, vai além da extração de sentidos de um texto, e incide sobre a possibilidade de construção de sentidos. Silva (2012) segue nessa mesma linha, e reforça que os letramentos críticos tendem a considerar a leitura como uma forma de produção de sentido do leitor, destacando que “é mais relevante conhecer os porquês das produções de sentido do próprio leitor, levar o leitor escutar e descobrir-se como leitor e produtor de sentidos” (p. 57). Cervetti, Pardales e Damico (2001) alegam que a leitura crítica possibilita que os alunos se tornem agentes de mudança social e distinguem entre leitura crítica (*critical reading*) e letramento crítico (*critical literacy*), conforme o quadro 2.

Quadro 2 Distinções entre *critical reading* e *critical literacy*

Area	Critical Reading	Critical Literacy
Knowledge (epistemology)	Knowledge is gained through sensory experience in the world or through rational thought; a separation between facts, inferences, and reader judgments is assumed.	What counts as knowledge is not natural or neutral; knowledge is always based on the discursive rules of a particular community, and is thus ideological.
Reality (ontology)	Reality is directly knowable and can, therefore, serve as a referent for interpretation.	Reality cannot be known definitively, and cannot be captured by language; decisions about truth, therefore, cannot be based on a theory of correspondence with reality, but must instead be made locally.
Authorship	Detecting the author's intentions is the basis for higher levels of textual interpretation.	Textual meaning is always multiple, contested, culturally and historically situated, and constructed within differential relations of power.
Instructional goals	Development of higher-level skills of comprehension and interpretation	Development of critical consciousness

Fonte: Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 10). Adaptado.

Através desse paralelo entre as duas linhas críticas, nota-se que os letramentos críticos envolvem uma visão fundamentalmente diferente do texto e do mundo, assente em pressupostos epistemológicos e ontológicos distintos dos de uma leitura crítica. Para Souza (2011),

o ato de ler no “letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (p. 293)

A perspectiva dos letramentos críticos apresenta características propícias a ampliar as formas de compreender o mundo no contexto de ensino e aprendizagem. Tais letramentos são capazes de promover nos sujeitos o descobrimento de novos discursos, refletindo sobre suas formas cristalizadas, pondo-os em crise. Muitos estudiosos da área comungam com a proposição de que os letramentos críticos são necessários no ensino-aprendizagem de idiomas, e que a interação entre línguas e culturas é considerada extremamente produtiva (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000; CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001; SOUZA, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011; COPE E KALANTZIS, 2012; SILVA, 2012; CANAGARAJAH, 2014). Tagata (2017, p. 397) salienta que a contextualização dos saberes e práticas culturais remetidas aos “costumes e tradições de outros países pode levar professores e alunos a uma reflexão crítica sobre como nossas leituras são influenciadas por determinados estereótipos, sobre como esses estereótipos são construídos e nos impedem de apreender interpretações diferentes”.

As perspectivas até aqui discutidas pressupõem um papel ativo dos alunos nos contextos de ensino-aprendizagem, o que nos remete para a ideia do aluno como centro do ensino e para a autonomia como processo e meta da educação.

1.1.3 Desenvolvimento da autonomia: o aluno como centro do ensino

No âmbito escolar, umas das temáticas de maior recorrência trata da relação entre o ensino e a aprendizagem. Em uma concepção mais clássica, essa relação apresentava atribuições bem definidas, onde o professor desempenha o papel de ensinar, esperando-se do aluno, como receptor, que aprenda e reproduza os conteúdos a ele apresentados. Contudo, de acordo com Costa, Viana e Cruz (2011), inspirados em Rosário (2002), a aprendizagem pode ser entendida como um processo multidimensional que envolve aspectos cognitivos, emocionais, comportamentais e contextuais. Os autores chamam a atenção para a relevância desse processo e enfatizam que “a aprendizagem é uma construção individual do conhecimento, assente substancialmente no trabalho autônomo e independente que cada um desenvolve nos diversos contextos em que vive e se desenvolve” (p. 1611). No contexto do ensino de línguas estrangeiras, é possível destacar diversas abordagens que têm estruturado historicamente as formas de ensinar e aprender idiomas. A busca incansável por uma metodologia eficaz tem sido um dos grandes desafios da educação em línguas, desde os métodos iniciais, com base no ensino vinculado à gramática e tradução, passando pelo método direto, pela abordagem comunicativa, até chegar ao pós-método. De um modo geral, tem-se avançado no sentido de abordagens cada vez mais centradas nos alunos e nos seus processos de aprendizagem, nas quais, a par do desenvolvimento de competências de comunicação e interculturais, sejam também desenvolvidas competências de aprendizagem e outras competências transversais como a cooperação, criticidade e atitudes de cidadania.

Um dos princípios de uma abordagem centrada no aluno é a promoção da competência de aprender a aprender. A expressão “aprender a aprender”, de forma geral, está vinculada a parâmetros de uma pedagogia construtivista, que teve como um dos principais idealizadores o suíço Jean Piaget (1896 – 1980). Nessa proposta, a preponderância está no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, possibilitando que ele desenvolva a capacidade de construir o conhecimento por si mesmo, atendendo aos interesses e necessidades individuais. No campo da educação em línguas, a autonomia como processo e meta de aprendizagem tem sido promulgada por diversos autores (por exemplo, HOLEC, 1981; DICKINSON, 1987; LITTLE, 1991; FREIRE, 1996; BENSON 1996; BENSON & VOLLER, 1997; BENSON, 2001; LEFFA, 2003; PAIVA, 2005, 2006; RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, entre outros). Nessa proposta de autonomia, ganha destaque *a capacidade do aluno gerir a sua aprendizagem* (HOLEC, 1981, p. 3), o que implica “uma capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e

ação independente” (LITTLE, 1991, p 4)¹¹. Paiva (2006) refere que a autonomia se “manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula” (p. 89). Já Benson (1996), numa concepção política de autonomia, argumenta que ela implica:

[...] invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do(a) aprendiz em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma não apenas os indivíduos, ela transforma, também, as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes. (p. 34)

A meta da autonomia tem implicações diretas nas formas de aprendizagem, nas decisões e atitudes do aprendiz. O controle do aluno pode variar conforme as circunstâncias, sendo que numa versão de aprendizagem autodirigida ele detém a atribuição principal pelo processo de tomada de decisões, conforme explica Dickinson (1987):

[...] a autonomia descreve a situação na qual o(a) aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões. Na autonomia total, não há envolvimento de um(a) professor(a) ou de uma instituição e o(a) aprendiz é, também, independente de material preparado especialmente para ele(a). (p. 11)

Ao considerar a proposta de autonomia no ensino de línguas, Benson e Voller (1997, p. 1-2) referem que o conceito tem sido usado de diferentes modos, designando:

1. situações em que os alunos estudam inteiramente por conta própria;
2. um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas na aprendizagem autodirigida
3. uma capacidade inata que é suprimida pela educação institucional;
4. o exercício da responsabilidade dos aprendentes para si próprios;
5. o direito dos alunos de determinar a direção de sua própria aprendizagem¹².

A possibilidade de gerenciar a própria aprendizagem é um ponto de convergência entre as concepções de autonomia adotadas por diversos estudiosos. Contudo, são várias as limitações que se podem colocar ao seu desenvolvimento. Leffa (2003) relata três tipos de restrições de ordem prática: restrições relacionadas ao aluno, ao professor e à escola. Primeiramente, em relação aos alunos, o

¹¹ No original: “Essentially, autonomy is a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action”.

¹² No original: In language education, however, the word has been used in at least five different ways:

- I. for situations in which learners study entirely on their own;
- II. for a set of skills which can be learned and applied in self-directed learning;
- III. for an inborn capacity which is suppressed by institutional education;
- IV. for the exercise of learners' responsibility for their own;
- V. for the right of learners to determine the direction of their own learning.

autor caracteriza como restrição a eventual falta de interesse no estudo de língua estrangeira, uma vez que a aprendizagem de idiomas não é simples. Para o autor, “a grande maioria dos alunos descobre que aprender uma língua estrangeira requer muito mais esforço, muito mais persistência do que estão dispostos a dar” (p. 8), embora reconheça também que através da autonomia, alguns alunos melhoram a sua aprendizagem e conseguem ir além do que lhes é exigido na sala de aula. Quanto a restrições relacionadas ao professor, Leffa (2003) ressalta o receio de perda de autoridade, de abrir mão do controle da sala de aula, uma vez que “na aula autônoma, o professor precisa aprender que ele deixa de ser a autoridade máxima” (p. 10). Já em se tratando das restrições relacionadas à escola, Leffa (2003) alega que, como instituição, “a escola também é um agente muito mais propenso a tolher a autonomia do que a desenvolvê-la”, e refere que, de modo geral, o aluno está propenso a “aprender mais fora do que dentro da escola, apesar dos recursos didáticos que a escola pode oferecer como bibliotecas, laboratórios, etc.” (p. 11).

Freire (1996), em sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia*, evidenciou a temática da autonomia, alertando para os percalços que o trabalho docente tem enfrentado, e apresentando elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para o autor, a ação de ensinar divide-se em vários eixos, que levam o professor a refletir sobre sua formação e prática educativa, e está diretamente ligada à prática de aprender. Freire (1996) também coloca em pauta o dever atribuído ao professor, que através de uma consciência crítica, possa “respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo” (p. 26). Para o pedagogo brasileiro, a autonomia vai se constituindo na experiência educativa:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém; a autonomia não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.40)

A parceria entre professores e alunos, além de ser salutar ao processo de ensino e aprendizagem de modo geral, também pode proporcionar um forte contributo a uma proposta de aprendizagem autônoma, na qual os alunos aprendem a aprender. Essa parceria tende a ser solidificada mediante a postura docente na condução de suas aulas, estimulando os alunos a traçarem objetivos, planejamentos, e em especial serem reflexivos diante dos conteúdos e protagonistas de suas próprias descobertas. Em síntese, Freire argumenta que “o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (p. 37).

Abordando a autonomia como uma dimensão central da educação em línguas que envolve professores e alunos, Raya, Lamb e Vieira (2007) definem a autonomia de ambos como “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (p. 2). Nota-se que a definição em pauta não diferencia a competência autônoma para professores e alunos, e é ressaltada sua importância tanto interna quanto externamente ao cotidiano escolar, ou seja, a pedagogia para a autonomia é educacional e socialmente relevante. Os autores destacam alguns aspectos relevantes no conceito proposto, tais como: a noção de autonomia como competência, que diz respeito a “disposições atitudinais, conhecimentos e capacidades para desenvolver autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica” (p. 2); a possibilidade de desenvolvimento contínuo da autonomia, uma vez que não é um conceito absoluto; a importância do sujeito como participante pró-activo e interactivo; a autodeterminação, relativa à capacidade de tomar decisões informadas; a dimensão social, segundo a qual o sujeito autônomo precisa ser socialmente responsável; a postura crítica, uma vez que “a autonomia comporta implicações morais e políticas e implica cultivar uma mente inquiridora e independente”(p. 3). Esse delineamento, que especifica características balizadoras de uma definição para autonomia, pressupõe que a autonomia é um dos mais fundamentais propósitos de uma educação de orientação democrática (p. 26).

Outro ponto de destaque evidenciado por Raya, Lamb e Vieira (2007) traz um “mapeamento” composto por três elementos – o contexto, o aluno e o professor. O primeiro ponto a ser “mapeado” é o contexto que, na concepção proposta pelos autores, remete-se aos “cenários onde os professores ensinam e os alunos aprendem”, e que mediante as circunstâncias, podem favorecer ou dificultar uma pedagogia para a autonomia. O segundo ponto coloca em ênfase o aluno e nas competências necessárias à promoção da sua autonomia, destacando-se as competências metacognitivas pelo seu papel na autorregulação da aprendizagem. O terceiro ponto coloca em foco as competências do professor, o qual deve desenvolver uma postura crítica face aos contextos, enfrentando possíveis constrangimentos, desenvolver estratégias centradas no aluno e interagir na sua comunidade profissional.

Diante das perspectivas em pauta, é plausível dizer que a pedagogia voltada à autonomia pode trazer inúmeras implicações positivas para a educação, seja em seu contexto macro, ou em situações mais específicas, como a aprendizagem de línguas estrangeiras. A amplitude dessa proposta pode ser visualizada em quadros globais de educação, por exemplo tendo como foco o contexto europeu (RAYA,

LAMB E VIEIRA, 2007), mas também em documentos oficiais que regem os sistemas nacionais, como é o caso do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) já abordava essa temática, instituindo como objetivo o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDB, art.35 III). Atualmente, o documento BNCC (2018) caracteriza “a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (p. 463). Assim, e apesar das dificuldades que uma pedagogia para a autonomia pode encontrar nos contextos educativos, trata-se de uma abordagem de base humanista e democrática que não deve ser ignorada na educação em línguas.

1.2 O PNLD e papel do livro didático na educação em línguas

Todas as reflexões até aqui apresentadas contribuem para uma compreensão multifacetada da educação em línguas, com implicações nos processos de ensino e aprendizagem, nos quais assume relevo o uso do livro didático como recurso central do trabalho pedagógico. Nesta secção, apresenta-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e reflete-se acerca do papel que este recurso tem assumido, sobretudo no contexto brasileiro, uma vez que se trata do foco principal do estudo desenvolvido.

1.2.1 O livro didático e a política nacional de acesso – PNLD

A trajetória do livro didático traz consigo um histórico evolutivo repleto de desafios, que notadamente contribuiu para transformá-lo em um dos recursos mais representativos do processo de ensino e aprendizagem no Brasil. As primeiras iniciativas de uso e conseqüentemente produção de livros didáticos nacionalmente começam a ganhar espaço ainda no século XIX, e desde então tem apresentado perspectivas, explícitas e/ou implícitas, que possivelmente tem proporcionado grande diferença interna e externamente ao contexto escolar. Colocar em pauta as características de um material didático dessa magnitude permite que se enfatize e reforce os pontos mais críticos, os contributos e as conseqüências desse material à educação, colocando em destaque seu percurso ao ser instituído formalmente no país até sua consolidação através da política nacional de acesso, culminando com a instauração do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Em seus primeiros momentos como instrumento de suporte ao ensino nas escolas brasileiras, o livro didático foi considerado um privilégio da elite social da época, pois apenas as instituições renomadas, a exemplo do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), conseguiam obter esses materiais para uso contínuo. Ainda assim, os principais livros com finalidades didáticas utilizados no país tinham descendência

européia, especialmente de França e Portugal, vindo a se tornar nacional na segunda metade do século XIX e início do século XX, com destaque maior para as obras destinadas à leitura. Já no clima nacionalista, algumas editoras começaram as produções no país, com ênfase para a Companhia Editora Nacional, coordenada pelo então escritor Monteiro Lobato¹³. Nesse cenário, diversos fatores contribuíram para que os livros e livros didáticos começassem a se consolidar na sociedade e escolas brasileiras. Dentre esses fatores, pode-se constatar a possibilidade de produção local, incentivada pela crise mundial de 1929, que limitou as importações; intensificação no surgimento de novas editoras; a demanda das instituições de ensino por esses materiais; o aumento na população estudantil como consequências das leis de acesso; a institucionalização da educação nacional com a implantação do Ministério da Educação¹⁴; e principalmente a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Ao INL, com sede na Biblioteca Nacional, foram conferidas as seguintes atribuições:

- 1.** organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- 2.** editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- 3.** promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
- 4.** incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.¹⁵

Com a criação do INL, também foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que ficou marcada pela política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. Entre as outras, as atribuições da CNLD apresentavam nítidas propostas de utilização dos livros didáticos como ferramenta de reprodução ideológica do Estado Novo¹⁶, que “estabelecera as condições de

¹³ Monteiro Lobato (1882-1948) foi um escritor e editor brasileiro. Criador da Editora Monteiro Lobato e mais tarde a "Companhia Editora Nacional". Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina. Também foi jornalista, tradutor e empresário. Fundou a Companhia Petróleo do Brasil. Disponível em: https://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/. Acesso em: 26 abr. 2022.

¹⁴ O Ministério da Educação foi criado em 1930 (decreto n.º 19 402, em 14 de novembro), logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 26 abr. 2022.

¹⁵ Decreto lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Art. 1º O Instituto Cairú fica transformado em Instituto Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937. Acesso em: 26 abr. 2022.

¹⁶ O Estado Novo foi a terceira e última fase da Era Vargas (1937 a 1945) e sucedeu, portanto, as fases do Governo Provisório (1930 a 1934) e do Governo Constitucional (1934 a 1937). A característica principal do Estado Novo era o fato de ter sido propriamente um regime ditatorial inspirado no modelo nazifascista europeu. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-estado-novo.htm>. Acesso em: 26 abr. 2022.

produção, importação e utilização do livro didático”¹⁷. Nesse período, marcado pela perspectiva política ditatorial, outros instrumentos de controle social via livros didáticos foram implantados, tais como o acordo firmado entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid)¹⁸, autorizando a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted)¹⁹, que apresentava como principal objetivo a coordenação de ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático; outra medida²⁰ reforça a interferência do Estado implementando o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL. Contudo, uma fase de transição se aproximava com a destituição do INL na representação do livro didático e a criação da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename)²¹, que se torna o órgão incumbido pela execução do programa do livro didático e que perdurou até 1983, quando foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)²², “instituída como o principal instrumento do Ministério da Educação e Cultura para a execução da Política Nacional de Assistência ao Estudante, nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus” (Art. 2). A referida Fundação também traz uma proposta que possivelmente minimizaria interferências externas na definição dos livros didáticos, pois foi sugerida a participação dos professores na escolha dos livros a serem utilizados em sala de aula.

Ao considerar os eventos que até então envolviam a produção, importação e utilização dos livros didáticos, é possível constatar que foram momentos conturbados em virtude de interferências estatais e/ou influências ideológicas mediadas por regimes ditatoriais que predominaram no País durante décadas. No entanto, a partir da segunda metade da década de 1980, o viés da redemocratização já estava ganhando força na sociedade, e no cenário educacional, publica-se o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que inicialmente estabelece as seguintes prerrogativas: 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 de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de

¹⁷ Decreto lei nº 1.006, 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

¹⁸ Sigla de *United States Agency for International Development*.

¹⁹ Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966 institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

²⁰ Portaria nº 35, de 11/3/1970 - Ministério da Educação (MEC).

²¹ Decreto nº 62.411, de 15 de março de 1968, aprova o estatuto da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62411-15-marco-1968-403549-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

²² Decreto nº 88.295, de 10 de maio de 1983, aprova o Estatuto da Fundação de Assistência ao Estudante e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-88295-10-maio-1983-438189-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

escolha do livro pelos professores. De acordo com o MEC, o PNLD “é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital” (BRASIL, 2017). Além do sistema público, o Programa também pode contemplar “instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2017).

Desde a implementação do PNLD em 1985, o Programa tem passado por algumas atualizações que se submetem às políticas públicas educacionais em vigor, às exigências da sociedade contemporânea, às demandas do sistema educacional e que, principalmente, visam atender a legislações e documentos que norteiam a educação do País. Em sua versão inicial, o PNLD focava apenas o ensino fundamental (1^a à 8^a séries) e contemplava a disciplina “Cartilha – Pré-livro / Leitura Intermediária” para a 1^a série, assim como “Matemática – Comunicação e Expressão” para as demais, com destaque para a 3^a e 4^a séries que eram complementadas com as disciplinas de “Estudos Sociais e Ciências”. No início da década de 1990, o PNLD sofre seu primeiro abalo, pelo qual a distribuição dos livros é comprometida, sob a alegação de limitações orçamentárias, que acarretam um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1^a a 4^a séries). No entanto, após três anos, em 1995, esse nível de ensino volta a receber os livros didáticos, mas de forma gradativa, ou seja, a cada ano, progressivamente, foram contempladas determinadas componentes curriculares: inicialmente os livros de matemática e língua portuguesa, seguindo-se os de ciências, e por fim de geografia e história. Esse período de reestruturação do PNLD foi caracterizado por etapas importantes. Uma delas se deu pelo início ao processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, e conseqüentemente foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos. Essa avaliação tem como objetivo identificar possíveis erros conceituais, indução a erros, desatualizações, preconceitos ou discriminação de qualquer tipo, problemas esses que, uma vez detectados, indicam que os respectivos materiais são excluídos do Guia do Livro Didático. Outra relevante etapa do PNLD ocorreu mediante a inserção de materiais complementares ao livro, isto é, o programa passou a implementar a distribuição de dicionários de língua portuguesa, e em seguida livros didáticos em braile, visando o atendimento aos alunos com deficiência visual inclusos nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas. Mesmo com as importantes inovações evidenciadas, a integridade do PNLD à Educação Básica só veio a ocorrer em 2003 com a publicação da resolução²³ que instituiu o Programa

²³ Resolução/CD/FNDE n° 38, de 15 de outubro de 2003, Resolve “Ad Referendum”: Art. 1º - Prover as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). No entanto, a ampliação do PNLD ao Ensino Médio também seguiu uma proposta gradativa, abrangendo inicialmente apenas os componentes curriculares de Português e Matemática, atendendo a algumas prerrogativas, conforme o Art. 2º da resolução que o instituiu:

A execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) no seu Projeto-Piloto (2005 – 2007) obedecerá aos seguintes critérios: I. o atendimento será realizado de forma progressiva aos alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries, matriculados em escolas públicas, onde será implantada a escola básica ideal, além dessas, naquelas localizadas nas regiões norte e nordeste, prioritariamente; II. as escolas que integram os sistemas de educação estadual e municipal mencionadas no inciso I deverão estar cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (Res. CD/FNDE nº. 38, de 15/10/2003).

As etapas que disponibilizaram os livros didáticos para as demais componentes curriculares vieram posteriormente, em 2007, contemplando as disciplinas Biologia, História e Química; em seguida, em 2008, abrangendo a Física e a Geografia; mais adiante, em 2010, as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), e por último a disciplina de Artes a partir de 2015. Diante dessa integridade da Educação Básica em relação ao recebimento dos livros didáticos, e em virtude das premissas do presente estudo, será dada uma maior ênfase a um recorte temporal a partir do PNLD de 2012, especificamente por dois fatores: primeiro, por ser nesse período que foi estabilizado o fornecimento dos livros de língua estrangeira de Inglês para o Ensino Médio, que tem sido acompanhado desde então, até a às obras disponibilizadas no PLNLD 2018; em seguida, pelo “importante e significativo avanço nos programas do livro didático na área de tecnologia, com publicação do edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional²⁴.

Atualmente, a partir dessa reestruturação que ampliou o rol de componentes curriculares a serem contemplados com os livros didáticos, e que considerou a implementação de recursos tecnológicos, o PNLD vem apresentando uma estrutura consolidada no âmbito da educação pública brasileira, tendo em vista que é submetido a um processo contínuo de produção desenvolvido pelo Governo Federal, vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e conduzido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁵. Para alcançar esse estágio, o PNLD tem sido implementado sob o rigor de etapas e instrumentos que estabelecem critérios que buscam diminuir as incoerências e limitações dos livros didáticos, procurando adequá-los à sociedade contemporânea e à realidade dos estudantes, embora

²⁴ Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em: 27 abr. 2022.

²⁵ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). É considerada uma instituição de referência na Educação Brasileira por gerir diversos projetos e programas federais, tais como: Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 27 abr. 2022.

essa proposta de adequação ainda seja questionável e criticada em virtude de dilatadas desigualdades socioeconômicas, da diversidade cultural e das discrepâncias regionais que prevalecem na sociedade brasileira.

O PNLD é responsável pela compra e distribuição das obras didáticas direcionadas ao ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, sua execução perpassa por várias etapas até que os materiais didáticos cheguem às mãos de estudantes e professores da rede pública de ensino. Com a proposta de implementação da BNCC e conseqüentemente a concretização do Novo Ensino Médio, o sistema educacional Brasileiro demandou uma reestruturação também no PNLD, que mediante o Decreto nº 9.099/2017 passa a nortear o Programa em termos de caracterização, etapas e procedimentos. De acordo com o Art. 8 do referido Decreto, o PNLD obedecerá às etapas apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 Etapas de execução do PNLD/2018

Nº	Etapas
I	Inscrição;
II	Avaliação pedagógica;
III	Habilitação;
IV	Escolha;
V	Negociação;
VI	Aquisição;
VII	Distribuição;
VIII	Monitoramento e avaliação.

Fonte: PNLD/2018. Adaptado.

Essas etapas estabelecidas pelo Decreto em vigor consideram o processo de inscrição das editoras e das obras didáticas no Programa como primeiro estágio do mesmo. Contudo, há também a considerar a adesão ao programa pelas unidades escolares, que se consolida no momento em que estas instituições, pertencentes ao âmbito municipal, estadual e federal, se manifestam formalmente pelo interesse ou não em participar do PNLD. De acordo com o FNDE, “a adesão ao Programa é válida por tempo indeterminado e as redes de ensino e escolas federais que não desejam mais receber os materiais do PNLD devem solicitar exclusão no sistema PDDE Interativo/SIMEC” (FNDE, 2021). Nessa fase, as instituições que aderiram ao Programa recebem um manual de orientação, que visa fornecer suporte para o acesso ao sistema PDDE Interativo direcionado especificamente para as Secretarias de Educação (Municipal e Estadual), assim como para as Entidades Federais. O segundo fator, constituído pelos Editais, torna-se disponível a partir da adesão formal ao Programa, e visa acompanhar as regras

específicas para inscrição do livro didático. Os referidos Editais são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet. Ao considerar que o PNLD tem funcionado em etapas alternadas, isto é, em um ano específico contempla a 1^a à 5^a séries do ensino fundamental, em seguida a 6^a à 9^a séries do ensino fundamental, e posteriormente os três anos do ensino médio, justificando a periodicidade trienal, constata-se que, em se tratando do ensino médio, as últimas edições dos referidos editais (2012, 2015, 2018) apresentaram objetivos semelhantes, que notadamente tiveram “por objeto a convocação de editores, detentores de direito exclusivo de reprodução de obras caracterizadas no edital, para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio das escolas públicas” (BRASIL,2012;2015;2018), pertencentes à rede de ensino Federal, Estadual, Municipal e do Distrito Federal que aderiram ao PNLD. Contudo, em sua mais recente publicação (2021) o edital do PNLD destinado a última etapa da educação básica acrescenta alguns aspectos que visam se adequar às perspectivas da BNCC e conseqüentemente a proposta do Novo Ensino Médio. Nessa edição, além de apresentar os destaques dados aos recursos digitais, também são contempladas Obras Didáticas de Projetos Integradores²⁶ e de Projeto de Vida²⁷.

Adequar-se às prerrogativas dos Editais e do Decreto em vigor significa estar ciente das especificidades do PNLD e cumprir as etapas cronologicamente estabelecidas. Sob essa perspectiva, as inscrições das editoras no Programa, formalizada com a primeira etapa, caracteriza-se como a fase em que as “empresas do ramo editorial e detentoras de direitos autorais, inscrevem-se para participar do processo de aquisição de obras didáticas e materiais de apoio à prática educativa no âmbito do Programa” (MEC, 2021). Ainda de acordo com as prerrogativas dos editais, a etapa de inscrição é instituída em quatro momentos; primeiro, é feita pelas empresa editoriais interessadas a solicitação junto ao Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC); em seguida, no mesmo sistema, as respectivas editoras fazem o cadastramento de suas obras; “a partir daí é feito o carregamento dos arquivos das obras em PDF, e entrega dos DVD com os arquivos das obras no endereço indicado pelo FNDE, observadas as especificações técnicas de cada respectivo edital”(MEC, 2021). As fases até então destacadas antecedem a etapa de produção das obras, a ser realizada pelas editoras habilitadas a concorrerem ao certame. Esse processo tende a ser consolidado sob a condução

²⁶ O material didático de Projetos Integradores explora a aprendizagem interdisciplinar, sugerindo caminhos de articulação entre os diferentes componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). As práticas específicas desses componentes curriculares devem contribuir para que a diversidade de vivências e experiências seja favorecida na articulação que o trabalho com projetos proporciona. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021. Acesso em: 30 abr. 2022.

²⁷ O Material Didático de Projetos de Vida objetiva principalmente atender ao conceito de ‘protagonismo’. Nesse material, o protagonismo dos estudantes é incentivado nas variadas vivências relacionadas às práticas de leitura e escrita – na língua materna, na língua inglesa, nas tecnologias digitais –, no cuidado com o próprio corpo e no respeito com o corpo do outro, em ações voltadas ao bem comum para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-projeto-de-vida. Acesso em: 30 abr. 2022.

dos autores (professores especializados) conveniados às respectivas editoras, assim como outros profissionais que colaboram na estruturação e formatação das obras.

Após as obras didáticas estarem devidamente inscritas no PNLD, tem-se na sequência a etapa de Avaliação Pedagógica, que é formalizada a partir de um processo de triagem. Essa triagem tem a função de constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, e é realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Esse processo incide na possibilidade de validação da inscrição das obras didáticas, e exige-se que apresentem os requisitos mínimos para o cumprimento de todas as conformidades listadas nos editais. Sobre a Avaliação Pedagógica, de acordo com o Decreto nº 9.099/2017 em vigor, “será coordenada pelo Ministério da Educação com base em critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital”. Além disso, terá por objetivo qualificar ou selecionar os materiais inscritos conforme os critérios estabelecidos no Decreto e em edital. Essa característica de avaliação segue uma perspectiva distinta do PNLD 2018, pois nessa versão a Avaliação Pedagógica era realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. Nessa nova proposta (Edital PNLD/2021), o órgão responsável pela avaliação pedagógica é a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), a qual escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital, e esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

A partir da publicação do resultado da Avaliação Pedagógica, o PNLD apresenta uma etapa com foco na Habilitação das obras didáticas, que “consiste na verificação pela Comissão Especial de Habilitação (CEH), nomeada pelo Presidente do FNDE, das obras inscritas e dos respectivos documentos previstos no edital, com base nos dados registrados no SIMEC pelo participante” (EDITAL PNLD, 2021, p.27).

Seguidamente, destaca-se a fase que institui a escolha dos materiais didáticos, pois esse é um dos momentos mais decisivos para o êxito do tanto do ensino e aprendizagem quanto do desenvolvimento dos componentes curriculares no cotidiano escolar. É função dos docentes, gestores e equipe pedagógica “realizar uma escolha democrática e coerente ao projeto político-pedagógico da escola, ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições” (MEC, 2018). Para que o processo de escolha seja eficaz e atenda as prerrogativas do PNLD, fatores como a autonomia dos professores e a transparência no processo de escolha precisam ser fortalecidos. De acordo com o PNLD, é importante que a escola documente a decisão sobre a escolha das coleções por meio da Ata de Escolha, e torne esse resultado disponível em local apropriado, público e de fácil acesso, inclusive para que os professores possam conferir suas respectivas escolhas. Outro aspecto relevante relativo à escolha são

as 'Normas de Conduta', publicadas na Resolução nº 15/18²⁸. De acordo com o Art. 4º da Resolução, algumas das obrigações das escolas beneficiadas são:

- 1.** manter sigilo sobre os dados de acesso ao sistema de registro de escolha;
- 2.** informar sobre a visita de representante que realizou a divulgação de material do PNLD no sistema PDDE Interativo/Simec;
- 3.** divulgar, em local público, a Ata da Escolha, o Comprovante do Registro da Escolha e o Comprovante de Modelo de Escolha; dentre outras obrigações;
- 4.** garantir a integridade do processo de escolha e a autonomia das escolas.

Ainda de acordo com a Resolução nº 15/18, são estabelecidas algumas proibições em se tratando da escolha do material didático, conforme enfatiza o Art. 8º ao considerar vedados às escolas beneficiadas os seguintes procedimentos:

- 1.** aceitar, a qualquer tempo, vantagens em razão da escolha dos materiais do PNLD;
- 2.** aceitar, a qualquer tempo, vantagens, presentes ou brindes dos representantes em razão da escolha dos materiais do PNLD;
- 3.** permitir o acesso de representantes nas dependências da escola durante o período de Registro da Escolha;
- 4.** permitir acesso de representantes aos dispositivos em que é realizado o registro da escolha;
- 5.** disponibilizar, a qualquer tempo, espaço público para a realização de eventos promovidos pelos representantes;
- 6.** permitir, a qualquer tempo, a participação dos representantes em eventos promovidos pela escola; entre outras vedações.

A resolução de nº15/18 indica que, por opção dos responsáveis, pode ser adotado um modelo de escolha nas seguintes condições: para cada escola; para cada grupo de escolas; ou para todas as escolas da rede. Cabe às redes de ensino optar por um processo de escolha individualizado, em grupos de escolas ou geral, onde a mesma obra é distribuída para todas as unidades da rede de ensino. Independente do modelo de escolha, as escolas, por meio de seus representantes, devem apresentar duas opções de escolha das obras para cada série e componente curricular. Essa prerrogativa ocorre em virtude da possibilidade de não aquisição da primeira opção, caso em que o FNDE enviará à escola a segunda coleção escolhida. Tendo em vista a relevância do processo de escolha, o PNLD instituiu uma ferramenta para dar suporte aos professores, conhecido como Guia do

²⁸ Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018, dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC.

Livro Didático, que já é apresentado exclusivamente de forma digital e traz informações gerais e principalmente as resenhas das obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas. Com o objetivo de assessorar o professor no processo de escolha, as referidas resenhas “apresentam não apenas a estrutura que forma cada obra didática, mas também seus conteúdos, princípios, fundamentos teóricos e suas propostas de atividades e avaliação” (Guia Digital, 2021, p. 11).

Uma vez escolhido um material didático a compor as áreas de conhecimentos e os componentes curriculares específicos, o FNDE, mediado pela Comissão Especial de Negociação – CEN, ao “convocar os participantes habilitados para procederem à negociação, tem como objetivo a pactuação de preço para aquisição das obras a serem distribuídas” (EDITAL PNLD, 2021, p.28) Constatada a regularidade do processo, serão “formalizados contratos administrativos com os participantes habilitados após a emissão da ata de negociação da CEN” (EDITAL PNLD, 2021, p. 29), e isso os torna obrigados a se responsabilizar pelo fornecimento das obras. O processo formal de aquisição dos materiais didáticos é realizado por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93²⁹, “tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro” (FNDE, *online*)³⁰. Em se tratando do quantitativo de exemplares a serem adquiridos, o PNLD toma como base o Censo Escolar³¹ realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que dará uma projeção aproximada dos alunos matriculados no sistema público de ensino.

Vencidas essas etapas, principalmente a efetivação contratual, os editores estarão aptos e autorizados a iniciar a produção das obras didáticas a serem distribuídas. No entanto, de acordo com as exigências previstas em edital, paralelamente à produção das obras, são estabelecidos os procedimentos de Controle de Qualidade, a ser desenvolvido pelo FNDE ou empresa contratada para este fim, que realizará esse procedimento através de amostragem definida na NBR 5426/1985 – ABNT³². Esses pré-requisitos de produção e controle de qualidade são fatores imprescindíveis para que se inicie o processo de distribuição, e em consonância com os editais do programa, “as obras serão entregues/postadas diretamente pelos editores ao FNDE ou à instituição contratada para esse fim,

²⁹ Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993 – Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. Acesso em: 01 mai. 2022.

³⁰ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento>. Acesso em: 01 mai. 2022.

³¹ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. E tem por finalidade possibilitar a compreensão da situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 01 mai. 2022.

³² NBR 5426 de janeiro de 1985 – dispõe sobre os Planos de amostragem e procedimentos na inspeção por atributos. (ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas)

conforme instrução operacional a ser fornecida no momento da contratação” (EDITAL PNLD, 2021). Após o recebimento nas unidades escolares, as obras didáticas por área de conhecimento e as obras didáticas específicas, compostas por livros reutilizáveis, terão ciclo de três anos. Nesse período, o FNDE propõe que seja feito um monitoramento do PNLD, que acontece por meio de visitas técnicas anuais às redes de ensino que aderiram ao programa, visando construir um diagnóstico e melhorar a execução do mesmo. Esse monitoramento possibilita identificar as formas de uso do livro, e se necessário procurar-se-ão alternativas disponíveis no Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort). Tendo em vista que as obras didáticas são reutilizáveis, e passíveis de uma política de conservação e devolução, ainda assim pode ocorrer sobra ou falta de exemplares em algumas escolas. Nesses casos, o remanejamento pode ser efetivado entre escolas ou redes de ensino, pois essas instituições 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” (Guia Digital, 2021)³³. No caso do remanejamento ser insuficiente, recorre-se a Reserva Técnica, que é formada por “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”. Ainda de acordo com o Guia Digital, “as solicitações de reserva técnica são realizadas no sistema PDDE interativo/SIMEC. Os pedidos de reserva técnica podem ser realizados pelas escolas e/ou pelas secretarias de educação”.

O PNLD como política pública de distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias que ocorre de forma sistemática, regular e gratuita, já é considerado um dos maiores programas do mundo em virtude do número de livros distribuídos, de escolas contempladas e de alunos e professores beneficiados. Sua ocorrência atende a uma periodicidade de alternância ao considerar o prazo de três anos de vigência das obras³⁴. Essa alternância é refletida nas compras integrais de materiais, porém, nos intervalos das compras integrais, “são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas” (FNDE, *online*)³⁵. Por último, em consonância com a regulamentação do Programa, é preciso que se estabeleça um “desfazimento de livros” que pode ser concretizado mediante três possibilidades: numa delas, o material passa a integrar de forma permanente o acervo das unidades de ensino; noutra, as escolas podem optar pela doação das obras aos alunos; em última instância, poderá ser feito o descarte, e de acordo com o FNDE, recomenda-se

³³ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/pnld_2021_didatico_escolha. Acesso em: 01 mai. 2022.

³⁴ Com a implantação da BNCC, no final de 2018, novas regras para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) passou a ser desenvolvido em ciclos de quatro anos, e não mais de três, como ocorrera desde seu surgimento.

³⁵ Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento>. Acesso em: 02 mai. 2022.

que sejam desenvolvidas ações de reciclagem para reaproveitamento dos livros, considerando os princípios de sustentabilidade ambiental e social.

Ao considerar o livro didático como um material de cunho pedagógico, cuja função central é dar suporte ao processo de ensino e de aprendizagem de forma institucionalizada, admite-se que o referido recurso pode ser um forte instrumento de mediação do conhecimento no cotidiano escolar. Embora haja posições polarizadas quanto à relevância do livro didático – defensores e críticos –, parece ser consensual que ele pode ser considerado o material didático de maior destaque e representatividade na educação formal no Brasil. Menezes (2001) ressalta que essa temática também ganha destaque em um cenário externo à escola, pois tem sido ponderada por instituições como o Banco Mundial, que atribui ao livro didático o quarto lugar em nível de importância na aprendizagem dos alunos. Nessa mesma linha, Jaques Delors e outros membros da Comissão Europeia num relatório para a UNESCO (1997) consideram o livro didático como o “suporte mais fácil de manejar e mais econômico” (p. 191). No Brasil, como vimos, a política educacional instituída pelo Ministério da Educação, nomeadamente através do PNLD, também considera o livro didático como um dos principais recursos da instituição escolar. Contudo, antes de chegar às mãos dos professores e alunos das escolas públicas, o livro didático do PNLD segue alguns protocolos que fogem do contexto pedagógico e adentram na esfera comercial e mercadológica, que tem atraído muitos autores e principalmente editoras em busca de contratos financeiramente atrativos em virtude de sua magnitude em termos numéricos. Considerado como um dos maiores programas de distribuição de material didático do mundo, o PNLD brasileiro entra nessa esfera e, de acordo com informações do Ministério da Educação em 2022, o PNLD investira quase R\$ 4 bilhões na aquisição de obras nos últimos três anos e nesse ano estava prevista a distribuição de mais de 150 milhões de obras didáticas, que beneficiariam 30 milhões de estudantes de 140 mil escolas públicas³⁶. Esses números divulgados pelo MEC envolvem os materiais didáticos como um todo – obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa – e a sua distribuição nas diversas etapas educacionais (ensino fundamental – anos iniciais e anos finais, ensino médio – regular e EJA³⁷) pelas escolas beneficiadas (municipal, estadual, federal). Mesmo com a notável existência de aspectos políticos e mercadológicos paralelos à presença do livro didático, também são reconhecíveis os benefícios que essa corrida de mercado pode ter proporcionado, pois em virtude de editais rígidos, que estabelecem regras específicas, a qualidade dos

* Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico>. Acesso em: 24 mar. 2022.

³⁷ EJA – Educação de Jovens e Adultos é modalidade de ensino instituída pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e que constitui instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Os sistemas de ensino asseguram gratuitamente essa formação aos jovens e adultos, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, Art. 37)

livros didáticos tem evoluído de modo substancial, aproximando-se cada vez mais de perspectivas de ensino contemporâneas, fortalecendo suas funções no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é plausível evidenciar que o PNLD apresentou inicialmente algumas lacunas, notadamente em virtude da lentidão em contemplar disciplinas importantes do currículo. Essa morosidade foi mais intensa no âmbito das línguas estrangeiras – Inglês e Espanhol –, apenas incluídas a partir de 2011, inicialmente para o Ensino Fundamental e em 2012 para o Ensino Médio³⁸ conforme se evidencia nos Guias do Livro Didático que introduziram as obras de línguas estrangeiras no Programa:

O PNLD 2011 ampliou a oferta de livros didáticos, incluindo, pela primeira vez, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Essa inclusão reflete o reconhecimento de que lugar de aprender línguas estrangeiras, de forma efetiva e significativa, é na escola e que seu aprendizado é um fator importante de inclusão social e de maior integração à realidade contemporânea. (PNLD, 2011, p.12)

É a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático inclui na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio. Essa inclusão atende à LDB 9394/96, a fim de garantir que as línguas estrangeiras componham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica. (PNLD, 2012, p.7)

Desde então, os livros didáticos vinculados ao PNLD, direcionados ao campo da linguagem e às componentes curriculares do núcleo comum, permanecem sendo ofertados nas escolas públicas conforme as regras e periodicidade instituídas pelo Programa. O aumento na abrangência e, principalmente, na qualidade dos livros didáticos voltados à área da linguagem, em especial as línguas estrangeiras modernas, tem sido considerado como um ponto forte do programa, já que, dependendo do contexto social e geográfico em que professores e alunos estão inseridos, esse material pode ser muitas vezes, como destaca Coracini (1999), o único meio de acesso ao idioma estrangeiro, tanto em sala de aula quanto no convívio social, embora a difusão da internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem permitam a aproximação dos alunos aos mais diversos conteúdos, seja em língua materna ou estrangeira.

1.2.2 Ensino de línguas no Brasil e o papel do livro didático

O ensino do idioma inglês como língua estrangeira em território nacional apresenta um contexto histórico repleto de acontecimentos ocorridos no país desde o período imperial. Para que se reflita sobre a atual condição da língua inglesa nas escolas públicas, é importante conhecer os parâmetros que fundamentam os primeiros passos do ensino desse idioma, situando-os perante acontecimentos historicamente relevantes. Para desenvolver um breve panorama sobre as ocorrências que marcaram

³⁸ O sistema educacional brasileiro, regido pela LDB (Art. 21), faz referência ao ensino fundamental e médio, que juntamente com a educação infantil compõem as etapas da educação básica. Ainda de acordo com a LDB (Art. 22.), a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

positiva ou negativamente o ensino de línguas no Brasil, recorreu-se aos estudos de Leffa (1999), assim como ao trabalho de Paiva (2003) e às produções de um grupo de estudiosos sobre a História do Ensino de Línguas no Brasil – HELB³⁹ através de sua página web.

Ao considerar a possibilidade de aprendizagem de língua estrangeira, Paiva (2003) ressalta que esse interesse tem ocorrido ao longo do percurso da humanidade, e que, “desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas tornam-se mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural” (p. 53). No Brasil, nota-se que esse processo tem ocorrido desde que o próprio português era uma língua estrangeira, iniciado com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas. Mas esse evento não se restringiu a esse caso isolado, pois de acordo com Leffa (1999), “a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano” (p. 3). De acordo com o autor, foi a chegada da “Família Real (1808), posteriormente com a criação do Colégio Pedro II (1837), e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária evoluiu para dar ao ensino das línguas modernas um *status* semelhante as línguas clássicas” (p. 4). Sobre a primeira ocorrência, Leffa (1999) reforça que “o ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração” (p. 4). Sobre a questão metodológica, o aspecto agravante consistia em proporcionar o ensino das línguas modernas seguindo os mesmos padrões das “línguas mortas”, ou seja, instituindo a tradução de textos e análise gramatical como principal método. Quanto a limitações administrativas, o autor destaca que o ensino era centralizado nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas (p.4).

Seguindo essa perspectiva temporal, observa-se que tanto Leffa (1999) quanto Paiva (2003) destacam momentos que marcaram a aprendizagem de línguas estrangeiras no país após o período colonial. Entre eles é possível identificar: a instauração da Primeira República em 1892, a reforma de 1931, a Reforma Capanema de 1942, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1961; 1971; 1996) e a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998; 1999). Além disso, é possível frisar documentos que surgiram posteriormente, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). As contribuições dos respectivos eventos serão

³⁹ Disponível em <http://www.helb.org.br/>. Créditos a Comissão editorial – desde 2016: Editor-Chefe: Mirelle Freitas (Instituto Federal de Tocantins/Palmas); Editor Assistente: José Carlos P. Almeida Filho (Universidade de Brasília-UnB); Assistentes de Produção: Joselita Júnia Vidotti (Instituto Federal de Brasília- IFB) e Lilian Ribeiro (Universidade de Huelva, Espanha); Revisor e Editor de Layout: Washington Ribeiro (Universidade e Brasília-UnB). Acesso: em 08 abr. 2020.

abordadas neste estudo sob dois recortes. Nesta secção, a ênfase será dada a ocorrências que antecederam a implantação da LDB, e os eventos a partir do respectivo documento serão abordados em secção posterior.

De acordo com Leffa (1999), o implemento da Primeira República e a reforma de Fernando Lobo em 1892 foram marcados pela redução acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas; ou seja, “das 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas”. Além disso, “o ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo” (p. 6). Sobre o ensino nesse período, Chagas (1957, p. 89, apud LEFFA 1999, p. 53) argumenta de forma crítica que, “se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas”. Sobre o ensino de línguas na época, Leffa (1999) reforça que o processo no Brasil seguiu algumas prerrogativas presentes em outros países, no entanto com um “retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.). O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos após a implementação na França” (p. 3). Chagas (1957, p. 89, apud LEFFA, 1999, p. 53) também ressalta que a partir de 1930 essa realidade, com tendências limitadoras dos processos de ensino, começa a ser modificada com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, seguido da reforma de Francisco de Campos (1931), que propunha “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada”. Outro aspecto a ser considerado nessa reforma foi a proposta metodológica para o ensino de línguas por meio da própria língua alvo, ou seja, é apresentado às instituições escolares do Brasil o método direto, instituído inicialmente no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Aproximadamente uma década depois, o sistema educacional brasileiro é submetido a mais uma reforma, em 1942, que foi considerada como uma das mais representativas para o ensino secundário. A respectiva reestruturação foi intitulada de Reforma Capanema, em homenagem a um de seus idealizadores, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Em sua gestão, o referido ministro “ficou conhecido pelas grandes reformas promovidas e, além do ensino secundário, implantou um grande projeto de reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro” (HELB)⁴⁰. A Reforma Capanema não deu apenas uma nova

⁴⁰ Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

roupagem ao ensino secundário, mas instituiu novas finalidades, pois de acordo com seu idealizador a educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação. Quanto ao ensino línguas, notadamente as línguas estrangeiras, a Reforma Capanema voltou a incentivar esse campo, propagando diversas inovações e fortalecendo outras que até então atuavam timidamente, como a “questão metodológica, recomendando o uso do 'Método Direto', e enfatizando que o ensino de línguas (principalmente o francês e o inglês) deveria servir não só para objetivos instrumentais, mas também, de acordo com Chagas⁴¹: um ensino pronunciadamente prático”(HELB)⁴². Ao destacar o Método Direto, Leffa (1999) lembra que esse método “deixa claro que ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos e culturais” (p. 10). Paiva (2003) destaca que o prestígio das línguas estrangeiras é fortemente mantido nessa reforma, colocando, no ginásio, o francês em ligeira vantagem em relação ao inglês. Para a autora, “apesar de as duas línguas estarem inseridas no sistema escolar desde o império, a presença da língua francesa em nossa sociedade era muito mais forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência” (PAIVA, 2003, p. 32). Esse quadro só apresenta sinais de alteração “com a preferência pelo francês passando a ser ameaçada com a chegada do cinema falado, na década de 20, quando a língua inglesa começou a penetrar em nossa cultura” (p. 32). Ainda sobre a Reforma Capanema, Leffa (1999, p. 11) reitera que embora passível de críticas por educadores “como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol”. Mediante a reforma, especificamente referente ao ensino de línguas no Ensino Secundário, ficou assim distribuído: ao Ginásio incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o Latim, o Francês e o Inglês; no Colegial, o Francês, o Inglês e o Espanhol; no Curso Clássico, o Latim e o Grego (HELB)⁴³.

Após a Reforma Capanema (1942), o evento mais representativo no cenário educacional do país foi a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Nessa sua primeira versão, publicada em 20 de dezembro de 1961, constata-se o “começo do fim dos anos dourados das línguas

⁴¹ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) é autor da Didática Especial de Línguas Modernas (1957), obra pioneira de fundo histórico no cenário de publicações sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Nesse livro, o autor analisa e ambienta métodos de ensino ao longo da história do velho continente e do Brasil. Trata-se de obra pioneira e sem equivalente para o ensino de língua materna e para a compreensão da história do ensino de línguas no Brasil, hoje estudado pela Linguística Aplicada. Entre outras obras suas está O Ensino de 1º e 2º Graus: Antes, Agora e Depois?, livro de estrutura e funcionamento valendo como retrato de muitas épocas. Além do importante legado de suas publicações, Valnir Chagas contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação, por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/1971 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

⁴² Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

⁴³ Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

estrangeiras, que já de início reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema” (LEFFA, 1999, p. 13). O detalhamento das Bases Legais, iniciado pela LDB, tanto essa primeira versão, a Lei nº 4.024/61, como as demais versões subsequentes (LDB/1971; LDB/1996), assim como os documentos complementares (PCN, OCEM, DCN, BNCC), serão analisados em uma seção posterior, uma vez que representam não apenas o histórico do ensino de línguas, mas compõem as bases legais que fundamentam o sistema educacional brasileiro na atualidade. Embora a publicação da LDB tenha sido o marco divisor nessas etapas da educação nacional, é possível elencar outros eventos de menor porte que também foram relevantes para o processo de ensino em geral, na área da linguagem e também, especificamente, no caso do ensino da língua inglesa. Para isso, com base nos estudos do grupo HELB⁴⁴, elaborou-se um resumo no quadro 4, no formato “*timeline*”, aludindo os principais eventos educacionais que ocorreram no Brasil desde o período da colonização, a partir dos anos 1500.

Quadro 4 Linha do tempo - ensino de línguas no Brasil

História do Ensino de Línguas no Brasil	
Ano	Evento
1500	Chegada dos portugueses ao Brasil e o ensino informal de Português como língua estrangeira
1549	Início da educação formal no Brasil durante o período jesuítico
1554	Fundação de escolas Jesuítas em São Paulo de Piratininga
1576	Plano de estudos da Companhia de Jesus e os cursos de letras
1639	Publicações de gramáticas e dicionários
1758	A proibição do Tupi e o fortalecimento da Língua Portuguesa
1808	A criação de duas cadeiras de línguas - o ensino da língua francesa na corte imperial
1810	O Francês na Academia Real Militar
1827	Criação das cadeiras preparatórias de Inglês e Francês para os recém-criados cursos jurídicos
1837	Inclusão da língua inglesa no currículo da instrução pública secundária Colégio Pedro II
1857	Obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa no Brasil
1885	A aliança francesa no Brasil
1889	Ensino de línguas estrangeiras de oficial a opcional
1900	Primeiro congresso internacional de línguas vivas, com Método Direto triunfante
1913	Maria Junqueira Schmidt destaca-se o ensino científico das línguas modernas
1915	Reforma C. Maximiliano
1923	Fundação do Liceu Pasteur em São Paulo
1925	Reforma J. L. Alves-Rocha Vaz
1928	<i>Modern Foreign Language Study</i> - O ensino científico das Línguas Modernas

⁴⁴HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil. Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

1930	Ministério da Educação e Saúde Pública
1931	Reforma Francisco de Campos e o movimento diretista de ensino de línguas no Brasil
1934	Criação da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa - Criação dos Cursos de Letras no Brasil
1935	Curso pioneiro de Língua e Literatura Francesa na USP.
1942	Reforma Capanema: pico na oferta de línguas
1957	Professor Valnir Chagas – publicações sobre o ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB /1961.
1969	Publicação do livro histórico de Louis G. Kelly “ <i>25 Centuries of Foreign Language Teaching</i> ”.
1970	Programa de Pós-graduação (stricto sensu) em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas
1971	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1971
1976	Limiar do ensino comunicativo de línguas no Brasil
1981	Publicações de periódicos na área de Linguística Aplicada
1985	Fundação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de São Paulo - APLIESP
1986	A criação da Associação Internacional TESOL e da filiada BRAZ-TESOL
1990	Fundação da ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
	Dimensões comunicativas no ensino de línguas
1996	Publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996
2000	Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM
2002	Oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
2006	Publicação das Orientações Curriculares Nacionais – OCEM
2010	Introdução da prova de língua estrangeira inglês (e espanhol) no ENEM
2011	Instituição do Programa Inglês Sem Fronteira
	PNLD - Distribuição de livros didáticos de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras
2014	Instituição do Plano Nacional de Educação 2014-2024
2018	Publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Fonte: HELB, *online*. Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Adaptado. Acesso em: 26 abr. 2022.

Esse panorama realizado pelo grupo de pesquisadores do HELB detalha as especificidades do ensino de línguas no Brasil de forma bastante significativa, destacando ocorrências ligadas às línguas estrangeiras e ao progresso da língua inglesa no Brasil. Nota-se que, em virtude de influências políticas e sociais, o idioma Inglês enfrentou oscilações no contexto educacional durante alguns momentos históricos até alcançar sua consolidação global e nacionalmente. Nesse cenário, é possível constatar que um dos diferenciais na aprendizagem do idioma passa pela metodologia utilizada. A abordagem conduzida pelo HELB frisa três fases básicas em se tratando de métodos de ensino: o método de gramática e tradução, em destaque até a década de 1930; o método direto, impulsionado pela Reforma Francisco de Campos e o movimento diretista de ensino de línguas; e, durante a segunda metade da década de 1970, o início do ensino comunicativo de línguas. Em se tratando de

perspectivas metodológicas no ensino de línguas estrangeiras, a discussão entre estudiosos da área tem sido historicamente acalorada em virtude dos prós e contras que cada método apresenta.

Leffa (1988; 2014), em estudos desenvolvidos sobre metodologias do ensino de línguas no cenário educacional brasileiro, tem reforçado o quão importante é diferenciar cada método ou abordagem que estruturara o ensino de línguas nacionalmente, seja através de processos formais ou informais. Para o autor, é fundamental que se conheça as propostas metodológicas historicamente estabelecidas, com destaque para: a abordagem da gramática e tradução, seguida da abordagem direta, da abordagem para a leitura, até à abordagem audiolingual. Nessa fase, Leffa (1988) reitera que o ensino de línguas passou por momentos conturbados, pois até então, “quando se rejeitava uma abordagem, era porque se tinha outra supostamente melhor para oferecer” (p. 16). Com o declínio do audiolingualismo, sob a influência dos linguistas gerativo-transformacionais, estes, ao contrário dos linguistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas. De acordo com o autor, esse pode ter sido considerado um período de transição que, com o ecleticismo metodológico predominante no ensino de línguas, fortaleceu o surgimento de vários métodos, alguns com propostas pouco convencionais como: o método de Sugestologia de Lozanov, que enfatizava os fatores psicológicos da aprendizagem; o Método de Curran, voltado a aprendizagem por aconselhamento, ou seja, consistindo no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas; o Método de Asher, que visava o ensino da segunda língua através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno (resposta física total); a Abordagem Natural, baseada na teoria de Stephen Krashen, conhecida como ‘Modelo do Monitor ou Modelo do Input’, que visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente) em vez da aprendizagem como uso consciente; em seguida, acompanhada de grande prestígio, tem-se a Abordagem Comunicativa, que defende a aprendizagem centralizada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. Sobre o ensino comunicativo de línguas, Leffa e Irala (2014) destacam que essa abordagem foi largamente “difundida no final dos anos 70 nos países mais desenvolvidos e consolidada após duas décadas, também no Brasil, em particular no ensino não formal de línguas, como as escolas de idiomas, e no ensino universitário, na formação inicial de professores” (p. 4).

Nota-se nesse panorama que, até à abordagem comunicativa, o ensino de línguas foi marcado pela presença do método como solução básica para os problemas de aprendizagem. Contudo, essa concepção tende a ser redirecionada, visando atender a dinâmicas atuais tanto de ensino quanto de aprendizagem. Para apresentar uma nova proposta voltada ao ensino de línguas que leva em consideração a intuição pedagógica, baseada na visão do professor sobre a realidade em que ele atua,

Leffa e Irala (2014) inspiram-se nos estudos de Kumaravadivelu (2006) para colocar em pauta a proposição do pós-método, “que fundamenta-se nas ideias do pós-modernismo, do construtivismo e da pedagogia crítica” (p. 29). A proposta instituída pelo pós-método não ignora a existências de métodos, mas é suprimida “a imposição dos métodos universais, infalíveis e a prova da incompetência do professor, dando lugar a soluções situadas, dentro de um contexto específico, ou seja, ensinar outra língua no Brasil é diferente de ensinar outra língua na Arábia Saudita, na Nigéria ou nos Estados Unidos” (p. 30).

Diante de tantas e modernas perspectivas de aprendizagem de línguas, especialmente de línguas estrangeiras, verifica-se a relevância de formar professores qualificados, atualizados e aptos a atuarem com criticidade no processo de ensino. No Brasil, essa necessidade torna-se mais premente, pois verifica-se algum atraso face a propostas de ensino em voga nos países mais desenvolvidos. No entanto, na educação pública ainda há autonomia para conduzir as propostas de ensino e, por isso, de acordo com Leffa e Irala (2014, p. 43), “o professor de línguas não trabalha sozinho, precisa da participação dos outros para ensinar, mas é o elemento chave no processo de aprendizagem e o maior responsável pela evolução do ensino de línguas”.

Tendo como princípio básico dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, seja auxiliando os docentes na prática pedagógica ou estimulando os alunos ao interesse pelos componentes curriculares, os livros didáticos trazem imbricados uma série de pressupostos que demandam um uso crítico tanto por professores quanto por alunos. Tomando como referência os Guias Didáticos que têm norteado o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio⁴⁵, podemos observar que neles se tem vindo a assumir uma concepção atual da linguagem e da educação em línguas estrangeiras, para a qual o livro didático deve contribuir:

[...] o entendimento de linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas. [...] Todos esses critérios têm uma só direção: oferecer possibilidades para que o professor construa, com seu trabalho, caminhos que levem o ensino de língua estrangeira no ensino médio a fazer parte da formação de cidadãos. (PNLD, 2012, p. 10-11)

[...] propiciar a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais. (PNLD, 2015, p. 7)

⁴⁵ Priorizou-se nessa abordagem apenas os Guias Didáticos referente ao ensino médio, uma vez que o foco do presente estudo se restringe a este nível de escolaridade. Dessa forma são citadas apenas as propostas contidas nos PNLD referentes aos anos de 2012; 2015; 2018 e 2021, respectivamente.

Os livros produzidos com tais finalidades são ancorados em propostas a partir das quais a interação social pode ser vivenciada na sala de aula em uma diversidade de contextos discursivos e em diferentes formatos, nos quais a oportunidade de fazer uso da língua em práticas sociais significativas seja estimulada. (PNLD, 2018, p.13)

[...] as obras de Língua Inglesa do Ensino Médio abordam as práticas de linguagem nos diversos campos de atuação, com a finalidade de desenvolver habilidades que permitam ao estudante conhecer melhor e explorar com maior desenvoltura as múltiplas possibilidades do uso do inglês, familiarizando o jovem com situações reais de vida, com as culturas juvenis e, sobretudo, com a cultura digital. Além disso, as obras procuram ampliar seus conhecimentos com relação aos campos de estudo e de pesquisa preparando-o para o futuro na esfera pessoal e profissional. (PNLD, 2021, p.20)

Ao longo das etapas que estruturaram o histórico do PNLD no âmbito das línguas estrangeiras, observa-se que aspectos como interação social, diversidade cultural, criticidade e amplitude de campos discursivos continuam em pauta desde a versão inicial. Contudo, em se tratando da edição mais recente do PNLD (2021), notam-se algumas especificidades imbricadas ao advento da globalização, que são representadas, na proposta do Programa, pelas “múltiplas possibilidades do uso do inglês”; “situações reais de vida”; “culturas juvenis”; “cultura digital”; preparação “para o futuro na esfera pessoal e profissional”, sendo que a sua contextualização tende a cumprir as premissas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018, que tem buscado implantar um novo direcionamento à educação básica do ensino público e privado do país.

Relativamente à presença do livro didático nas aulas de línguas, existem posições diversas em torno do uso ou não uso desse material como recurso pedagógico, ou mesmo a possibilidade de considerar uma terceira via, que propõe o seu uso moderado como forma mais apropriada para atingir os objetivos da disciplina no cotidiano escolar. Essa moderação implica adequação, que se opõe ao uso único e exclusivo de um determinado livro didático como recurso para ensinar e aprender um idioma. Em virtude da possibilidade de acesso a conteúdos *online*, o livro didático pode ser o ponto de partida, a base para estimular a busca por novos conhecimentos, tanto por parte do professor quanto do aluno. No entanto, essa visão não exclui a importância que o referido material desempenha no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois tais livros são fruto de um criterioso processo de construção, desenvolvido e organizado por profissionais qualificados, principalmente estudiosos na área da linguagem, linguística aplicada, ensino de línguas estrangeiras e educação. Mesmo sob algumas críticas, os livros didáticos, principalmente os fornecidos pelo PNLD, incorporam perspectivas teóricas atuais da linguagem, atendendo as necessidades da sociedade contemporânea, e podem cumprir o seu papel de facilitar o trabalho do professor de línguas, disponibilizando conteúdos diversos capazes de dar suporte ao aluno quanto ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Outro aspecto de extrema relevância que pode ser fortalecido pelos livros didáticos diz respeito à promoção de uma

pedagogia para a autonomia, uma vez que, de acordo com Lima e Vieira (2020), os livros didáticos podem contemplar atividades direcionadas ao desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, apoiando o desenvolvimento das suas capacidades de reflexão, autorregulação e tomada de decisão.

O PNLD voltado a Língua Estrangeira Moderna⁴⁶ (PNLD-LEM) abrange apenas o Inglês e o Espanhol, excluindo outras línguas também ensinadas na escola como as línguas Francesa, Italiana e Alemã, de uso recorrente em comunidades de imigrantes ou em áreas de fronteira como o estado do Amapá com a Guiana Francesa. Mesmo assim, fazer parte do Programa foi um grande avanço para o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras no Brasil. A definição da obra a ser adotada obedece a alguns pré-requisitos, tais como: aspectos conceituais coerentes, metodologia estimulante, e principalmente um alinhamento ao projeto pedagógico da instituição. Nessa perspectiva, Tomlinson (2012) ressalta que o desenvolvimento de materiais para o ensino de línguas precisa atender a diversos processos como apreciação, adaptação, design, produção, exploração e pesquisa. Ainda nesse contexto, o referido autor destaca a importância de os materiais serem sujeitos a uma análise e avaliação criteriosas, para que só assim sejam definidos como aptos ao cotidiano escolar. Importa aqui ressaltar que a análise de materiais está intimamente relacionada com a sua avaliação, e os dois termos são frequentemente usados indistintamente na literatura. No entanto, vários estudiosos procuraram diferenciar a avaliação da análise, enfatizando que, enquanto a avaliação de materiais exige julgamentos sobre a eficácia dos materiais face aos seus objetivos em contextos educacionais específicos, a análise é um exame aprofundado dos materiais em relativo isolamento do seu contexto de uso, por referência a critérios mais “universais” (LITTLEJOHN, 2011). Consideramos que ambos os movimentos são necessários à compreensão do potencial valor educativo do livro didático, embora uma análise contextualizada seja um requisito fundamental no caso da seleção de materiais para um determinado contexto pedagógico.

Embora o livro didático, e de forma mais ampla o desenho e a análise de materiais de ensino-aprendizagem, seja objeto de inúmeras reflexões teóricas e propostas práticas no âmbito do ensino de línguas estrangeiras e da formação de professores de línguas (BOUCKAERT, 2016; CUNNINGSWORTH, 1995; EDWARDS e BURNS, 2015; HARWOOD, 2010, 2014; MCGRATH, 2013; TOMLINSON, 2013, 2016), não existe um consenso generalizado acerca de critérios a usar na construção e avaliação de livros didáticos, e a definição de um referencial assenta, em grande medida, na concepção de educação em línguas que se pretende promover. Kalantzis e Cope (2012), por exemplo, propõem que a análise

⁴⁶ LDB Art. 35-A. § 4º. Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

de materiais didáticos pode ser desenvolvida com base no uso da estrutura do processo de conhecimento, potencializado através da pedagogia dos Multiletramentos. Sobre essa perspectiva, o New London Group (1996), já referido anteriormente, destaca que essa pedagogia “é uma abordagem da educação literária que reconhece as diversas maneiras pelas quais as pessoas fazem significados e comunicam suas compreensões para outras, de acordo com suas identidades individuais, compartilhadas, histórias, motivações e afiliações socioculturais” (NEW LONDON GROUP, 1996, apud ROWLAND et al. 2014 p. 137). Em virtude da diversidade de variáveis que podem transcorrer nos aspectos a serem estudados, as perspectivas dos Novos Letramentos – Letramento Crítico (BRANDT & CLINTON, 2002; BRYDON, 2011) e dos Multiletramentos (KALANTZIS & COPE, 2012; NEW LONDON GROUP, 1996) serão possíveis vertentes teóricas que darão suporte ao estudo do livro didático, pois compreendem a noção de linguagem como prática social e reforçam que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos alunos enquanto cidadãos.

No âmbito nacional, além do PNLD-LEM, outras políticas institucionais têm reforçado a presença da língua estrangeira no ensino público, tais como as Referências Curriculares propostas por alguns Estados e Municípios, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), o Idiomas sem Fronteiras e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As leis mais antigas, como as LDB de 1961 e 1971, não propunham sugestões metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Leffa (1999), teve aí início um período de grande dificuldade e limitação quanto ao ensino de línguas estrangeiras no país, uma vez que as mesmas deixaram de ser obrigatórias no ginásio e ensino secundário. Em contrapartida, a LDB de 1996 realça a relevância ensino das línguas estrangeiras e é complementada com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em 1998.

O ensino de língua estrangeira, com destaque para a língua inglesa, passou por inúmeras fases e desafios no cenário nacional, atendendo a diversas regulamentações e adaptações. Um dos aspectos que merece ênfase nesse âmbito é a diversidade de métodos adotados. Como principais, é possível destacar primeiramente a metodologia tradicional, a qual combina regras de gramática e de tradução. Em 1942, com a reforma educacional do ensino secundário, é implantado o Método Direto, que posteriormente foi substituído pela Metodologia Audiovisual e adaptado para o enfoque comunicativo. Este, mais recente, dá espaço ao agir social, balizado pela Perspectiva da Ação e enraizado no pensamento crítico que envolve o panorama educacional vigente.

Numa perspectiva de letramento crítico, que leva em consideração as mudanças ocorridas na contemporaneidade e as reconfigurações de relações entre os membros da sociedade atual geradas

pelo processo de globalização, as metodologias de ensino deverão ser híbridas e exploratórias. Para Silva (2012, p. 56), sendo o mundo contemporâneo particularizado pela “incerteza, fluidez, instabilidade, os Letramentos Críticos balizam uma teoria pós-crítica que leva em conta essa instabilidade e prefere focar o hibridismo, a mestiçagem, a fragmentação e a multiplicidade”. Nesse contexto, visando o processo de análise e legitimação dos discursos estabelecidos, a autora destaca que:

Essa proposta possibilita entre outros aspectos, ver as coisas de diferentes perspectivas, reconhecer as responsabilidades políticas que temos como educadores, fazer conexões entre o local e global, assumir posição ética em relação às diferenças, entender que as respostas são sempre parciais e incompletas, ver o lado positivo dos conflitos e sobreviver à incerteza da complexidade. (SILVA, 2012, p. 56).

Ainda de acordo com a autora, os estudos sobre letramentos críticos têm ganhado bastante representatividade, e nesse âmbito o ensino de línguas adquiriu um espaço especial, pois nessa linha teórica defende-se que “aprender uma língua não significa abandono de sua identidade, mas pode ser a adição de mais um elemento constituinte do repertório identitário dos sujeitos” (SILVA, 2012, p. 56). Análoga ao letramento crítico, a vertente dos multiletramentos, adotada pelo NLG, procura investigar a complexidade dos recentes e intrincados usos da linguagem por novas comunidades em situações reais de uso. A partir de uma concepção linguística, os estudos de letramento crítico e multiletramentos são considerados inovadores na sociedade contemporânea, pois podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento social do sujeito. Essa versatilidade no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é esperada nos livros didáticos que circulam nas escolas públicas, pois “aprender uma LE passa a ser entendido como compreender os diferentes usos da língua e sua situacionalidade contextual, social, cultural e histórica” (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 33).

Diante dos avanços teóricos no campo da educação em línguas, é razoável aceitar a importância da aprendizagem com base na autonomia, na liberdade, na criticidade. Para isso, é fundamental que tanto o professor quanto o aluno disponham de recursos e metodologias que acompanhem as inovações didáticas e tecnológicas. Dessa forma, em consonância com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 154), é essencial entender o livro didático como um “ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdo”. Ainda de acordo com as OCEM (2006, p. 64), alimenta-se a esperança de que “os manuais didáticos poderão, em médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia”. Entende-se que política adotada nos últimos anos em relação ao livro didático tem procurado contribuir para a melhoria do ensino público brasileiro, visando à construção da ética e da

cidadania necessárias ao convívio social democrático. Tal não significa, contudo, que as práticas de ensino e aprendizagem cumpram as finalidades desejadas, importando compreender de que forma os atores educativos entendem e usam o livro didático o que foi um dos objetivos do presente estudo.

Tendo em vista que o foco do estudo é o livro didático de inglês (PNLD – 2018), voltado ao ensino médio, optou-se por detalhar dados que remetem para a abrangência desses materiais no contexto do Programa, enfatizando as editoras e suas respectivas obras, volumes e tiragem, com os devidos investimentos, conforme detalhado no quadro 5.

Quadro 5 Dados estatísticos – obras de língua estrangeira inglês – PNLD/2018

Editora	Coleção	Cód. da coleção	Volume – tipo	Tiragem	% por volume	Investimento (R\$)
Ática S.A.	Way to go!	0024P18093	Vol. 1 L – M	959.581	12,50	7.706.488,36
			Vol. 2 L – M	760.019	9,90	6.104.788,24
			Vol. 3 L – M	681.548	8,88	5.475.032,73
	Learn and share in English	0030P18093	Vol. 1 L – M	796.846	10,38	5.502.450,06
			Vol. 2 L – M	628.192	8,18	4.061.926,08
			Vol. 3 L – M	566.086	7,37	3.785.275,24
SM LTDA	Alive high	0066P18093	Vol. 1 L – M	722.785	9,41	5.362.314,40
			Vol. 2 L – M	572.243	7,45	3.982.851,99
			Vol. 3 L – M	513.647	6,69	3.811.710,26
Richmond Educação LTDA.	Voices plus	0170P18093	Vol. 1 L – M	244.226	3,18	1.946.783,39
			Vol. 2 L – M	193.017	2,51	1.635.354,88
			Vol. 3 L – M	174.515	2,27	1.478.805,87
FTD S.A.	Circles	0134P18093	Vol. 1 L – M	345.234	4,50	2.275.126,08
			Vol. 2 L – M	273.951	3,57	1.806.256,89
			Vol. 3 L – M	246.747	3,21	1.627.337,49
Σ				7.678.637	100	56.562.501,96

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Adaptado. (Legenda: L – Livro do Aluno; M – Manual do Professor)

Os dados apresentados reforçam as críticas atribuídas à perspectiva mercadológica que incide sobre os grandes grupos editoriais⁴⁷ por implantarem uma concorrência desproporcional, prioritariamente com fins lucrativos. Um caso em destaque no quadro é a editora Ática como representante de duas coleções didáticas e que produz duas obras entre as mais adotadas pelas instituições de ensino: *Way to go!* (31,28%); *Learn and share in English* (25,93%), somando um total de 57,21% das obras usadas

⁴⁷ Destaca-se nesse âmbito a empresa SOMOS Educação, o principal grupo de Educação Básica do Brasil com sistemas de ensino, editoras de livros didáticos e soluções educacionais para o ensino. Fazem parte desse grupo as Editoras Ática, Scipione, Saraiva e Atual, além dos Sistemas de Ensino Anglo, PH, Ético, Fibonacci, Maxi e as Rede de Ensino Pitágoras e Cristã de Educação. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/>. Acesso em: 30 mai. 2022.

para o ensino médio nas escolas públicas Brasileiras. Outro aspecto notado nesse levantamento estatístico diz respeito à diminuição na tiragem dos livros ocorrida entre os níveis 1, 2 e 3 de ensino (volumes 1, 2 e 3 das coleções). Essa diminuição reflete uma realidade da educação brasileira – ocorrem reprovações e desistências que levam a que uma percentagem dos estudantes que iniciam o ensino médio não o concluem.

A ênfase dada aos aspectos estatísticos, que elucidam fatores mercadológicos associados a grupos editoriais em torno do PNLD, chamam a atenção para possíveis variáveis que circulam nesse cenário, pois, além dos editais, esses grupos tendem a atender aos interesses estatais em termos políticos e/ou ideológicos. Outro aspecto a considerar remete para necessidade de valorização e uso dos materiais disponibilizados pelo Programa, uma vez que a sua gratuidade implica uma grande investimento de recursos públicos direcionados para esse fim. O PNLD é inegavelmente atrativo para o mercado editorial, que o interpreta como potencial oportunidade comercial, mas representa, sobretudo, uma política governamental de acesso gratuito ao livro e outros materiais didáticos que atende as escolas públicas em todas as regiões do País, oportunizando aos estudantes da educação básica o acesso a materiais de qualidade.

1.2.3 Estatuto, funções e potencialidade do livro didático

Em se tratando do cenário educacional brasileiro, a presença do livro didático no cotidiano escolar tem alcançado uma forte representatividade para o ensino e aprendizagem (CARMAGNANI, 1999; CORACINI, 1999), e tem servido não apenas como recurso pedagógico para os alunos acessarem conteúdos específicos de um determinado componente curricular, mas também como recurso de informação e formação dos professores. Historicamente, a consolidação do livro didático no país perpassou por conturbadas intervenções ideológicas do Estado em virtude de uma forte reestruturação associada ao processo de redemocratização do País iniciado em meados da década de 1980. Oliveira et al. (1984) argumentam que o livro didático precisa ser compreendido sob uma perspectiva econômica, política, social, cultural e pedagógica.

Embora seja possível afirmar que a aparição do livro didático no Brasil é concomitante à estruturação do sistema educacional do país, nota-se que a forma institucionalizada e expansiva de acesso a esse material foi marcada por dois momentos específicos, conforme destaca a professora Célia Cassiano⁴⁸

⁴⁸ Professora da rede municipal de ensino de São Paulo, que vem pesquisando há alguns anos o livro didático no Brasil. Em 2007, defendeu a tese *Mercado do Livro Didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol*, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

em entrevista a *revistapontocom*⁴⁹ sobre seus estudos a respeito do livro didático no Brasil. De acordo com a pesquisadora, “o primeiro marco dá-se em 1985, ano em que foi criado o PNLD, que fazia parte de outras políticas sociais instituídas pelo governo federal, que queria dar sua marca na redemocratização do país”. Já a segunda referência é atribuída ao momento em que o PNLD “passa a ter universalidade na distribuição dos livros e regularidade nos recursos aplicados, que se dá em 1996, à luz de reformas na educação, instituindo-se gradativamente a compra e distribuição universal de livros didáticos à Educação Básica da rede pública”. Para a autora, a partir desse período, “o governo brasileiro passa a ser o maior comprador de livros do país porque avalia, compra e distribui para os alunos matriculados na Educação Básica da rede pública, constituindo-se num privilegiado campo de disputa das maiores editoras do país”⁵⁰. Esse viés econômico, com conotações políticas, tem incentivado uma nítida carreira mercadológica em torno do PNLD, pois os números de alunos e escolas contempladas e, conseqüentemente, os valores investidos no Programa, despertam o interesse de autores e principalmente de editoras nacionais e internacionais. Os investimentos destinados ao PNLD têm sido bastante significativos, como vimos acima com o exemplo do inglês, e certamente a possibilidade de fornecimento de materiais nessa proporção instiga o interesse de muitas empresas do campo editorial. Além disso, também se percebe uma recorrência anual na aquisição e distribuição de obras didáticas, embora, de acordo com prerrogativas do Programa, se estabeleça um prazo de três anos de utilização dos livros e possa haver lugar a reutilizações.

Do ponto de vista pedagógico, o livro didático tem alcançado um estatuto e funções de destaque no cotidiano escolar. Contudo, esse estatuto e funções têm mudado ao longo do tempo. Por exemplo, o livro didático com recursos variados (textos, ilustrações, infográficos, etc.), como existe atualmente, nem sempre fez parte do cotidiano escolar. Sobre esse aspecto, Paiva (2009) faz uma retrospectiva e destaca que a origem deste material se dá como uma consequência da criação do próprio livro, que se popularizou mediante a junção entre o papel e a invenção da imprensa no século XV. Essa junção fortaleceu a produção do livro e “se estabeleceu criando uma nova dimensão para a humanidade: a cultura letrada” (p. 1). Nesse contexto, os livros deixam de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em série. De acordo com a autora, era possível presenciar alguns livros circulando no âmbito educacional por volta do século XVIII. No entanto, deve-se considerar que a normalidade seria o professor ser detentor do livro, e “o aluno copiava os textos e os comentários através de ditado. Sendo

⁴⁹ A *revistapontocom* é uma publicação do planetapontocom, organização social dedicada à inovação na educação. A cada mês, traz matérias e entrevistas sobre educação inovadora, mídiamediação, meio ambiente e cultura digital. Disponível em: <https://planetapontocom.org.br/revista>. Acesso em: 27 ago.2019.

⁵⁰ Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/entrevistas/qual-e-o-lugar-do-livro-didatico-no-brasil>. Por: Marcus Tavares em 22 de jan.2015. Acesso em: 27 ago.2019.

que a escolha do livro não se associava a uma determinada teoria de ensino, mas sim à disponibilidade do material” (p .2).

No contexto brasileiro, de uma forma geral, o livro didático tem suas primeiras ocorrências desde o período da colonização, com a organização de conteúdos para dar suporte ao processo de ensino. Mesmo em condições limitadas, surge a “Cartilha Maternal”, a qual já favorecia a escolarização da elite no Brasil enquanto colônia. Poucas produções foram desenvolvidas nesse período, com destaque para a “Cartilha Nacional” de Hilário Ribeiro com foco na leitura e escrita, e a “Cartilha da Infância” de Thomaz Galhardo, usadas até 1880. Após a proclamação da república em 1889, o discurso de “Ordem e Progresso” tenta incentivar ideologicamente a valorização do ato de saber ler e escrever, embora esse discurso pouco tenha favorecido o setor educacional da época. Na primeira década do século XX, foi publicada a “Cartilha Analítica” de Arnaldo Barreto, que foi adotada e usada por muitos estados brasileiros e condensava dois aspectos, a decifração e a compreensão. A partir dessa fase embrionária, caracterizada por produções simbólicas em se tratando de material de suporte ao ensino-aprendizagem em sala de aula, em 1929 foi criado um órgão específico para tratar das políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). A criação desse Instituto fortaleceu o conceito e a produção de material didático. Embora tendo esse significativo avanço na produção editorial, o livro didático ainda era pouco valorizado por alguns estudiosos, e como destacam Lajolo e Zilberman (1999, p. 120), “o livro didático é uma das mais antigas modalidades de expressão da escrita, mesmo assim era visto como o primo pobre da literatura, sendo textos superados ou pelo tempo ou pelo avanço educacional do estudante”. Esse cenário foi minimizado mediante muitas mudanças proporcionadas por leis, decretos e até parcerias gerenciadas pelo MEC, que incentivaram a popularização e distribuição de materiais didáticos. Mas só com a publicação do Decreto nº 91.542/85 é implantado o PNLD, e com isso surge uma nova fase na esfera educacional brasileira.

Ao focar especificamente no livro didático de inglês, Paiva (2009), no estudo intitulado “História do Material Didático”, destaca o surgimento de algumas obras iniciais que se propagaram no Brasil e chama a atenção para a sua evidente tentativa de tornar o ensino de línguas mais próximo da realidade do aluno. A autora coloca em pauta a *Gramática da Língua Inglesa* publicada em Porto Alegre pela primeira vez em 1880, revista e ampliada em 1940, “que apresenta listas de palavras com a respectiva tradução, conjugações verbais, e exercícios de tradução e versão” (p. 4). Também lembra o livro *The English Gymnasial Grammar*, publicado em 1936, cuja concepção metodológica predominante gira em torno da gramática e tradução. No entanto, Paiva (2009) destaca que entre os livros adotados no Brasil na primeira metade do século 20, é possível identificar “um material didático

bastante inovador para a época: *An English Method*, do Padre Julio Albino Pinheiro, publicado em Coimbra, em 1930, e adotado pelo Colégio Pedro II, no Brasil, conforme registro no próprio livro, em sua 12ª edição de 1939” (p. 5). O destaque aludido pela a autora diz respeito à visão da linguagem sob a óptica da comunicação e como veículo de práticas sociais. Além disso, “o material, com o intuito de promover a autonomia do aprendiz, aposta no uso de transcrições fonéticas, adotando os símbolos da Associação Internacional de Fonética” (p. 6). Com esse incentivo a aspectos fonológicos, os materiais em áudio começaram a ganhar espaço, primeiramente na Europa, em 1901, com a fundação da empresa *Linguaphone*.

Paiva (2009) apresenta um apanhado detalhado sobre perspectivas e obras didáticas que construíram esse cenário de ensino e aprendizagem de língua no contexto nacional e internacional. Em síntese, a autora elenca em ordem cronológica os seguintes fatores: ênfase na língua falada no final da década de 1940, com os livros de João Fonseca *Spoken English* e *New Spoken English*; abordagem comunicativa que, seguindo a abordagem funcional, entende língua como comunicação, representada na década de 1970 pelo material didático produzido por Amadeu Marques intitulado *English* e composto por em três volumes: *Time for English*, *English for Life*, e *Reading Texts in English*; sistema integrado de materiais didáticos no final da década de 1970 e início da de 1980, caracterizado por incrementar e personalizar os livros didáticos, que passam a integrar um conjunto de outros artefatos didáticos. Paiva (2009) também alerta que esse período foi marcado pelo interesse de grandes editoras pelo mercado do material didático, como a Oxford, que começa a investir na divulgação de seus livros didáticos e lança a coleção *English File*, que é incrementada com um site disponibilizando exercícios interativos para download, jogos, e sugestão de links. Outra grande editora a participar dessa disputa foi a Cambridge, que utilizando a mesma estratégia de oferecer um suporte online, implanta o Livro *Interchange*, de Jack Richards.

Vale ressaltar que as obras supracitadas representam apenas uma parcela representativa de avanços na área, constatando-se que a demanda por materiais didáticos de qualidade, acessíveis aos professores e aos alunos, se foi mostrando cada vez mais urgente. No Brasil, a implantação do PNLD na década de 1980 impulsionou grandemente o uso do livro didático na educação básica, apesar de no caso das línguas estrangeiras os livros didáticos tenham tardado e apenas tenham chegado às salas de aulas do sistema público a partir de 2011, como já foi referido. Até então, os materiais didáticos eram produzidos, adaptados ou adotados pelos professores de acordo com a realidade institucional e dos alunos.

A partir de 2011, a possibilidade de ter um livro para as línguas tornava-se uma realidade, e isso parecia algo que era, além de inovador, importante para melhor condução das disciplinas e melhor aproveitamento dos conteúdos pelos aprendentes. Foi atribuída aos professores e equipes pedagógicas a tarefa de analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros didáticos, que devem ser adequados ao projeto político-pedagógico da escola, ao aluno e professor, e à realidade sociocultural das instituições. A proposta de “escolha adequada” implica a participação dos professores, que devem analisar as obras disponíveis, fundamentar suas escolhas e utilizar o material conforme as propostas pedagógicas institucionais e a realidade dos alunos.

Ao colocar em pauta as funções do livro didático, podemos levar em consideração as concepções de Gérard e Roegiers (1998), apresentadas essencialmente em sua obra intitulada *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Os autores argumentam que o manual escolar⁵¹ pode apresentar diferentes funções que variam de acordo com o utilizador, a disciplina e o contexto que o manual é elaborado. Sublinham que o manual do aluno preenche determinadas funções quando está nas suas mãos, ou seja, ajudando na aquisição de conhecimento, mas desempenha outras na mão do professor, ajudando-o a evoluir em sua prática. Seguindo parâmetros semelhantes, enfatizam que o manual direcionado ao professor “pode lhe permitir uma melhor gestão das aulas, e ao mesmo tempo, poderá propor aos alunos pistas de trabalho que lhe facilitem a integração dos saberes adquiridos” (p. 74).

Sobre as funções relativas ao manual do aluno, Gérard e Roegiers (1998) destacam vertentes comumente reconhecidas nesse tipo de material, quer direcionadas às aprendizagens escolares, quer de ligação entre essas aprendizagens e a vida cotidiana ou profissional, conforme o quadro 6.

Quadro 6 Funções relativas ao manual do aluno

Funções Relativas ao Aluno			
Funções relativas à aprendizagem		Funções de interface com a vida quotidiana e profissional	
A	Função de transmissão de conhecimentos	E	Função de ajuda na integração das aquisições
B	Função de desenvolvimento de capacidades e de competências	F	Função de referência
C	Função de consolidação das aquisições	G	Função de educação social e cultural
D	Função de avaliação das aquisições		

Fonte: Gérard e Roegiers (1998). Adaptado.

A função de transmissão de conhecimentos é a função mais tradicional do manual escolar. Gérard e Roegiers (1998) argumentam que ela se tem tornado também a mais passível de críticas, pois

⁵¹ Os termos “manual escolar” e “manual” são aqui usados para tratar das funções desse material, uma vez que são termos usados por Gérard & Roegiers. Contudo, no contexto do Português do Brasil, e de forma oficial pelo MEC, utiliza-se a expressão “livro didático”, que tem vindo a ser usada ao longo do texto.

conceber o manual didático apenas como um instrumento de transmissão de conhecimento, fechado, sem levar em consideração o percurso e os reais interesses dos alunos, é insuficiente, pois a aprendizagem não deverá acatar processos predeterminados.

Quanto à função de desenvolvimento de capacidades e de competências, os autores argumentam que o manual pode visar a aprendizagem de métodos e atitudes, ou até mesmo de hábitos de trabalho e de vida, como a pesquisa científica, a recolha de informações ou a organização do conhecimento, incluindo-se aqui capacidades em quatro dimensões: aprender a conhecer e a transformar-se; aprender a viver em grupo e numa instituição; aprender a aprender e aprender a empreender.

Outros dois aspectos enfatizados por Gérard e Roegiers (1998) são a função de consolidação das aquisições e a função de avaliação das aquisições. Sobre a primeira, trata-se sobretudo do uso de exercícios como reforço da aprendizagem. Já quanto à função de avaliação, os autores a consideram-na como indispensável à aprendizagem, sublinhando a avaliação certificativa ou com propósitos autoavaliativos, mas sempre numa perspectiva formativa. Destacam também que, “assim como a função do desenvolvimento de capacidades e competências, a função de avaliação está, muitas vezes, implícita no próprio manual” (p. 81).

Paralelamente a estas funções relativas à aprendizagem, os autores ressaltam que o manual didático também pode desempenhar funções relativas à vida cotidiana e profissional. Aqui, consideram a função de ajuda na integração das aquisições, que pode ser entendida como uma das principais funções do manual escolar, pois compreende a utilização dos saberes escolares em situações do cotidiano institucional ou social, implicando atividades que articulem os saberes escolares com a experiência dos alunos, por exemplo através de projetos na sua comunidade. Destacam também a função de referência, reconhecendo o manual como fonte de acesso à informação científica, principalmente em países em que a propagação do conhecimento científico é deficitário. Por último, referem a função de educação social e cultural, entendendo-se o manual como instrumento pedagógico que pode ir além do favorecimento do saber e desenvolver no aluno a capacidade de saber ser, isto é, “possibilitá-lo a encontrar seu lugar no quadro social, familiar, cultural, nacional ... em que está inserido” (GÉRARD & ROEGIERS, 1998, p. 83). Ao abordar as diversas funções do manual, os autores reforçam que raramente aquele se restringe a uma só função, embora possa apresentar uma função principal e várias funções secundárias, como ilustram os exemplos do quadro 7.

Quadro 7 Funções do manual escolar

Função principal	Função secundária	Tipo de manual
A	A, C, G	Manual tradicional – composto essencialmente de informação e exercícios
A	G	Manual de instrução cívica – a transmissão de conhecimentos é predominante
B	A, D	Manual programado
B	G, C	Manual de alfabetização – aprendizagem de língua materna
B	C	Manual de aprendizagem de língua estrangeira
B	E	Manual de atividade científicas – descoberta para a investigação científica
B	A, F, G	Manual constituído por documentos de base para as aprendizagens – históricos
C	D	Livros de exercícios
D	C	Cadernos de teste
E	C, D	Manual do professor – constituído de propostas de situações de integração
F	A	Léxico, gramática, dicionário para ensino básico, tratados, etc.
G	B, E	Manual de Ciências Sociais, manual de Higiene, manual de Educação Cívica – quando a função de aquisição do saber – ser em sociedade é predominante

Fonte: Gérard e Roegiers (1998, p. 87). Adaptado.

(A: Transmissão de conhecimento; B: Desenvolvimento de Capacidades e de Competências; C: Consolidação das Aquisições; D: Avaliação das Aquisições; E: Ajuda na Integração das Aquisições; F: Referência; G: Educação social e cultural.)

As funções dos manuais destinados ao aluno dependem da componente curricular a que o manual se destina, da perspectiva teórica a que os autores estão associados, ou até mesmo ao momento histórico em que as obras são produzidas. No contexto nacional, o PNLD tem buscado nortear a composição do livro didático através de critérios que visam normatizá-lo através de requisitos básicos caracterizados pelos seguintes aspectos: estrutura editorial e critérios de exclusão na triagem, que organiza as exigências das obras impressas e CD em Áudio, assim como especifica as conformidades e não conformidades demandadas pelo PNLD; especificações técnicas para produção das obras didáticas, que são direcionadas às obras impressas; princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas, e em especial os critérios comuns a todas as áreas: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino; observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos; correção e atualização de conceitos, informações e procedimento; observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

A partir da ênfase dada as funções que podem ser desenvolvidas pelo manual do aluno, procurou-se caracterizar também as funções relativas ao manual professor. Para isso, também foram levadas em

consideração as concepções de Gérard e Roegiers (1998). Para os autores, os manuais elaborados para o professor tendem a preencher principalmente as funções de formação, ou seja, geralmente visam contribuir com instrumentos e orientações que possibilitem aos docentes melhorar suas atuações. No entanto, as abordagens contidas nos manuais didáticos não almejam e nem devem ser exclusivas, pois as especificidades do cotidiano escolar, a heterogeneidade das turmas, as constantes mudanças promovidas pela globalização e a evolução tecnológica impõem a necessidade de recursos didáticos diversificados, atualizados para atender as demandas do processo de ensino e aprendizagem. Como parte importante desse processo, o manual do professor desempenha, de acordo com Gérard e Roegiers (1998), quatro funções de destaque, conforme evidenciadas em seguida.

A primeira função reporta-se ao facto de o manual fornecer informações científicas relevantes ao professor na área disciplinar que leciona, pois o conhecimento é atualizado de forma constante e isso requer que o material de uso frequente, em especial o manual, atenda a essas atualizações com eficácia; em seguida, considera-se a função de formação pedagógica ligada a disciplina. Nesta função, o manual do professor é diferenciado em termos de conteúdos, pois além de incluir o conteúdo do manual do aluno, integra outros elementos como orientações pedagógicas, respostas e explicações de questões e atividades, propostas para melhor aproveitamento do material, sugestões de atividades complementares ou recomendações interdisciplinares. Esses e outros incrementos podem funcionar como processo formativo para os docentes a cada atualização do manual. Outra função referida pelos autores diz respeito à ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas, uma vez que podem ser dadas orientações sobre possibilidades de usar o manual do aluno, assim como propostas didáticas para a condução do trabalho em sala de aula. Essas propostas podem ser, de acordo com os autores, do tipo fechado, o que é recorrente nas áreas das ciências exatas e da natureza, de que são exemplo as atividades experimentais, ou do tipo aberto, mais comuns nas ciências humanas, como uma encenação, um diálogo ou mesmo a condução de projetos que envolvem construção ou reconstrução de sentidos. Por último, os autores citam a função de ajuda na avaliação das aquisições e reforçam que essa função não é exclusiva do manual do professor, pois o manual do aluno também fornece alguns recursos úteis para esse procedimento. Em essência, essa função integra a avaliação formativa e processual, que leve em consideração uma visão panorâmica do processo de aprendizagem e que se pode colocar em prática através da “análise de erros, propondo em função desses erros, pistas de remediação” (GÉRARD & ROEGIERS, 1998, p. 91).

Ainda nesse cenário que põe em pauta e elucida a função do manual do aluno e do professor, Gérard e Roegiers (1998) caracterizam dois tipos de manuais: o manual fechado e o manual aberto. Para os

autores, em se tratando do manual do aluno, a concepção de manual fechado “consiste em considerá-lo completo e autossuficiente. Como ocorre com o ‘manual programado’, que contém em si mesmo todos os elementos necessários para a aprendizagem: a informação, um método, exercícios, avaliações, etc.” (p. 88-89). Quanto aos manuais considerados abertos, funcionam como “suporte que deve ser completado ou utilizado de maneira diferente consoante determinados contextos específicos, podendo ser aberto do ponto de vista do conteúdo ou do método” (p. 89). O manual do professor também pode ser caracterizado como fechado ou aberto, no primeiro caso sendo considerado como completo e autossuficiente e destinado a melhorar a utilização do manual do aluno e a ajudar nas aprendizagens e na gestão das aulas, e no segundo caso sendo encarado “como um instrumento de referência destinado a servir para a reflexão do professor” (GÉRARD & ROEGIERS, 1998, p. 91). Outro aspecto desse segundo tipo de manual diz respeito à possibilidade de autonomia dada ao professor na condução dos conteúdos e a independência em relação ao manual didático do aluno. Os autores completam seus argumentos em relação à tipologia do manual didático afirmando que um determinado material nunca é inteiramente fechado ou aberto, no entanto pode apresentar características mais ou menos abertas ou fechadas, vinculadas tanto ao conteúdo quanto ao método.

Assim como a maioria dos materiais, instrumentos ou recursos de cunho pedagógico, os livros didáticos apresentam potencialidades e limitações no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Seja em virtude de sua estrutura, composição, perspectiva teórica ou formas de uso, estão sob os holofotes de estudiosos das mais diversas áreas, e isso permite que esses materiais sejam estudados e analisados em diversas vertentes, sejam eles destinados aos professores ou aos alunos. Colocar em pauta potencialidades do livro didático possibilita entendê-lo sob vários aspectos no contexto educacional, entre os quais destacaremos os aspectos interdisciplinares, interculturais, socioculturais e, ainda, a possibilidade de autonomia nas formas de uso desse material como contributo para a formação do aluno e possivelmente também do professor.

Ao considerar os aspectos interdisciplinares como proposta potencializadora nos livros didáticos, entende-se que esse é um requisito incentivado por documentos reguladores da educação nacional como os PCN (1999), as OCEM (2006), a BNCC (2018), que têm buscado minimizar o caráter disciplinar, cartesiano remanescente no contexto educacional brasileiro. O conceito de interdisciplinaridade, além de amplo e complexo, pode envolver diversas perspectivas. No entanto, torna-se mais relevante neste momento considerar o enfoque pedagógico, que possibilita relacionar os conteúdos de componentes curriculares distintas com o objetivo de fortalecer os conhecimentos dos alunos e “superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento”

(THIESEN, 2008, p. 545). A proposta de interdisciplinaridade configurada nos PCN vai além da justaposição de disciplina, evitando a diluição delas em generalidades, e destaca que, no contexto do ensino médio, o caráter interdisciplinar surge em virtude da possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação mediante a prática pedagógica. As OCEM, de uma forma mais específica, trazem uma proposição interdisciplinar focada no campo da linguagem, e a consideram como essencial para diferentes situações de interação na prática da sala de aula, embora afirmando que “a assunção de uma postura interdisciplinar não é um movimento que se deva dar exclusivamente no âmbito da linguagem, mas deve, sim, refletir uma opção metodológica orientadora do projeto político-pedagógico da escola” (BRASIL, 2006, p. 27). Na mesma linha, a BNCC propõe que as escolas devem “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 16).

A proposta de inserção da perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos apresentados via livro didático não depende apenas da concepção teórica dos autores ou editoras, sendo prevista e exigida nos editais que regulamentam as obras a participarem do PNLD. De acordo os respectivos editais (2012; 2015; 2018), exige-se nas obras respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos, e a indicação das possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola. Ao tratar especificamente do manual do professor e a perspectiva interdisciplinar, de acordo com os editais, as obras “devem indicar formas individuais e coletivas de planejar, desenvolver e avaliar projetos interdisciplinares”. Ao focar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, formados pelas componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), Arte e Educação Física, os editais propostos pelo PNLD defendem que uma das perspectivas mais promissoras da organização dessas disciplinas é a abordagem interdisciplinar, tanto de temas e objetos de ensino e aprendizagem comuns à área quanto dos componentes curriculares envolvidos. Especificamente para os manuais didáticos de língua inglesa, há critérios obrigatórios que visam favorecer a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos do componente curricular (BRASIL, 2015).

Outros pontos de destaque que tendem a compor a realidade dos livros didáticos no Brasil são os aspectos interculturais e socioculturais, que paralelamente se imbricam ao processo de ensino-aprendizagem e aos quais é atribuído um papel significativo na sociedade contemporânea. Ensinar e

aprender tendo como base os aspectos culturais tem sido uma proposta discutida por autores como Kramsch (1993), que caracteriza a cultura como parte da vida humana, capaz de interferir no processo de ensino-aprendizagem, destacando a prevalência de três métodos de abordagem cultural: o primeiro entende a cultura como informação; o segundo trata a cultura como uma estrutura interpretativa; e por último, ganha ênfase a relação entre linguagem e cultura, o método que embasa o ensino de línguas com características interculturais. Também sobre a proposta de ensino mediado pela cultura, Crozet, Liddicoat e Lo Bianco (1999) ressaltam a evolução do ensino de línguas relacionado com a cultura, que se inicia através do método tradicional, passando pelos estudos culturais e chegando à abordagem intercultural, já referida anteriormente. Sobre essa última proposta – a intercultural, os autores elencam três tipos de cultura: a arcaica, que representa os padrões histórico-culturais; a residual, representada pelo que ainda são padrões de comportamento correntes e ainda efetivos; e a emergente, que se refere aos novos padrões de ser e pensar culturalmente.

Tais embasamentos têm ganhado relevância nos livros didáticos vinculados ao PNLD em virtude dos critérios preestabelecidos para a sua elaboração e seleção. De acordo com as exigências constituídas nos editais reguladores dos livros didáticos, “a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e dos estudos” (PNLD, 2018, p. 30). Esses direcionamentos seguem propostas de educação advindas das bases legais como as OCEM (2006), que defendem a consciência intercultural como resultado do desenvolvimento de habilidade e competências, de compreensão oral e leitora, ou de produção oral e escrita. Ainda destacando as orientações curriculares para o ensino médio, nota-se a ênfase dada à perspectiva sociocultural, especialmente no campo da linguagem, remetendo-se ao termo “letramento” para se referir os “usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 106), e reforçando-se que a “linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico” (p. 109). A interculturalidade também é considerada pela BNCC (2018), que na primeira etapa da educação básica foi associada a características do ensino da língua inglesa, que passa do estatuto de língua estrangeira para língua franca, isto é, ‘desterritorializada’ em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo, bem como às práticas sociais do mundo digital. Para o ensino médio, essa concepção “trata de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento

de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 476)

Ao destacar pontos de relevância que caracterizam os livros didáticos como um instrumento fortalecedor do ensino e aprendizagem, é imprescindível evidenciar a possibilidade de autonomia que esse material tende a promover na condução das componentes curriculares no âmbito escolar. A expectativa de posicionamentos autônomos (PAIVA, 2005; 2006; RAYA, LAMB E VIEIRA, 2007), em se tratando do uso do material didático, comunga com a proposta de envolvimento tanto dos professores quanto dos alunos nesse processo. Quando se refere a autonomia do professor em relação ao material didático, especialmente o livro aderido junto ao PNLD, nota-se um incentivo desde ao processo de escolha do livro. São os professores os principais sujeitos na indicação da obra de sua componente curricular específica a ser usada no período de vigência de três anos conforme as normas em vigor. Além disso, identifica-se a condição de autonomia quando o enfoque são formas de uso desse material, pois o livro didático não é imposto como material único e exclusivo de utilização obrigatória na escola pública. Os professores são livres para definirem a intensidade de uso do livro didático, e o acréscimo, ou não, de materiais adicionais. Já a autonomia do aluno quanto ao livro didático está ligada principalmente à proposta teórica e metodológica dos autores. Oferecer atividades que proporcionem e estimulem atitudes autônomas na aprendizagem é uma proposta exigida como um dos critérios que devem compor o livro didático. Tal exigência é fruto da adequação dos livros do PNLD às prerrogativas dos documentos oficiais que regulam as práticas educativas, e que estabelecem o desenvolvimento da autonomia intelectual como suporte do processo educativo.

O livro didático segue diversos parâmetros que têm sido aprimorados a cada edição do PNLD e tem buscado se adequar a concepções de ensino contemporâneas. Mesmo com esse esforço para um desenvolvimento de um material de qualidade, há instituições públicas que não aderem ao Programa, e muitos professores que não fazem uso do livro didático como suporte para nortear suas aulas, optando por materiais alternativos ou de produção própria. Por outro lado, embora as potencialidades do livro didático ofertados pelo PLND sejam diversas, grande parte delas dependem principalmente das formas de uso deste material, recomendando-se uma adequação à proposta curricular institucional e ao contexto sociocultural dos alunos e professores. Com efeito, como sublinha Leffa (2019), o livro didático pode ser encarado como um recurso fechado que não pode ser modificado. Quando o autor atribui essa característica aos livros didáticos, nota-se que a adequação é colocada em pauta como fator de relevância para o contexto educacional. A questão das formas de uso está no centro debate sobre o livro didático, pois há professores que defendem o não uso desse material por motivos

ideológicos, por falta de conhecimento do material, ou até mesmo por entendê-lo como inadequado ao nível de conhecimento dos alunos. Por outro lado, nota-se a existência de defensores do livro didático, que fazem uso exclusivo desse material por o considerarem conveniente e, principalmente, por não terem acesso a outros recursos suplementares cotidianamente. No entanto, o próprio PNLD admite que o uso do livro didático precisa ser moderado, adequando-o a realidade dos alunos e à proposta institucional. O livro didático na escola pública requer muito discernimento por parte dos docentes, uma vez que o seu uso apropriado pode garantir o êxito, elevar as suas potencialidades e fortalecer a aprendizagem. Outra corrente crítica aos livros didáticos alega que as possíveis limitações do material têm base na proposta mercadológica instituída no PNLD desde sua implantação. Para atender os critérios do Programa, autores e editoras levam em consideração os valores grandiosos para produção dos materiais, e a concorrência entre empresas pode sobrepor-se à qualidade e aprofundamento dos conteúdos das obras. Mesmo assim, é inegável que a evolução do PNLD ocorrida na última década tem fortalecido as obras da maioria das componentes curriculares e certamente contribuído para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, mesmo com a inserção tardia dos livros de língua inglesa e espanhol nesse Programa.

1.3 Bases legais nacionais da educação

Embora o foco deste estudo seja o livro didático, na sua periferia circulam orientações educativas que devem refletir-se nos currículos, nas práticas de ensino e nos materiais a usar, importando fazer aqui uma referência a algumas orientações principais decorrentes da análise de documentos reguladores.

O sistema educacional brasileiro tem seu marco institucionalizado a partir da década de 1930, tanto pelo reconhecimento constitucional, como pela criação de um órgão designado a cuidar dos assuntos relativos não apenas ao ensino, mas também à saúde pública, intitulado de Ministério da Educação e Saúde. Neste cenário, a referida entidade legislativa cria a Universidade do Brasil a partir da junção entre a Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade Técnica Federal, e institui novas escolas (liceus) para fomentar o ensino profissional no país. A partir desse reconhecimento legitimado, estabelecido pela Constituição Federal, a educação passou a ser concebida com maior seriedade e legalidade, embasada em documentos que fortaleceram as instituições de educação durante décadas e culminando com a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Embora historicamente possa-se vislumbrar inúmeros documentos (leis, decretos, portarias, regulamentações, etc.) que têm fundamentado a educação brasileira, priorizou-se em estabelecer um recorte para representar de forma mais direcionada as normativas em vigor no país. Dentre a principais regulamentações pode-se citar a

LDB – nas suas versões e atualizações, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.3.1 Leis de Diretrizes e Bases – LDB

Em primeiro plano, o destaque maior recai sob a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, popularmente conhecida como LDB. A referida lei “regulamenta o sistema educacional do país, tanto no âmbito público quanto no privado. Ela afirma o direito à educação, garantido pela Constituição, e define as responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. A primeira versão da LDB foi instituída pela LEI N° 4.024, de 20 de dezembro 1961. De acordo com Chaves (2021), nessa versão a maior a autonomia aos órgãos estaduais torna-se mais representativa, e conseqüentemente reduz a “centralização do poder no MEC; regulariza os Conselhos Estaduais e o Conselho Federal de Educação; garante o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios na educação; obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário”. A segunda versão da LDB coincide com o momento político que o país atravessava, e foi instituída sob a lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa atualização ocorreu durante o regime militar e apresentava como principais características o “ensino de primeiro grau obrigatório dos 7 – 14 anos; a educação a distância; prevê um núcleo comum curricular ao 1° e 2° grau; determina investimento de 20% do orçamento municipal com educação, mas exime dotação orçamentária à união e estados” (CHAVES, 2021, p. 1). A terceira, última e mais representativa versão da LDB foi publicada sob a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que em virtude da desfasagem da lei antecessora, propõe atualizações significativas nas estruturas de ensino do país. Contudo, a Brzezinski (2010) destaca que o período correspondente à redemocratização do país e à publicação da nova LDB foi movido por interesses ideológicos particulares. De acordo com a autora, “as tramas legislativas e os embates entre dois projetos de sociedade e de educação foram e ainda são enredados atores que se localizam em dois mundos cujo ideário é antagônico: o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186). E complementa que “esse antagonismo se manteve acirrado durante a tramitação dos anteprojetos da LDB de (1996), que levou oito anos no Congresso Nacional” (p. 186). Nesse panorama, Brzezinski argumenta que as interações contemporâneas são movidas por duas vertentes bem definidas: “o mundo do sistema”, caracterizado pelos documentos oficiais, e o “mundo real”, representado pelas atividades e atitudes práticas. Para a autora, esse mundo real, na sociedade brasileira, “é aquele construído na luta dos educadores, travada desde os anos 1980, para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentâneas com interesses

apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país” (LDB, 1996. p. 187). A preocupação e urgência em torno da LDB se deu em virtude do panorama educacional que se estruturava no país, que gerou apoio as escolas privadas em relação às públicas, fomentando a “versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado”, como ressalta Brzezinski (2010):

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988. (p. 190)

Ainda sobre o contexto de formatação da LDB de 1996, a professora Maria do Pilar Lacerda⁵² reforça que a referida lei apresenta uma especificidade que a diferencia das demais, ou seja, “foi construída de uma maneira democrática, por meio de congressos e fóruns e com um debate aprofundado na Câmara”. Para ela, “isso foi um grande avanço. Se a ordem vem de cima para baixo, dificilmente a mudança chegará a ser aplicada na prática”. E em síntese afirma que a LDB “não saiu como todo mundo queria, mas é um texto que consegue contemplar a realidade educacional do país”.

Entre as mudanças ocorridas na LDB em pauta é possível citar a terminologia dos níveis da educação básica, que deixou de ser o ensino de 1º e 2º graus e passa a ser denominado como ensino fundamental e médio. Outra mudança ocorrida é relacionada ao currículo, que propõe inserir obrigatoriamente, a partir da quinta série, “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26, § 5º), o que seria revogado em atualizações posteriores do respectivo documento. Desde a versão inicial da LDB de 1996 têm ocorrido diversas modificações na lei em questão, com destaque para a versão de 2008 (41 modificações), em especial no Art. 26 – A, que trata da cultura afro-brasileira e indígena, instituindo que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Lei nº 11.645, de 2008). Outro destaque nesse período é a Lei nº 11.741, que contempla a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e define que o “ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Art. 36-A). Outra etapa de relevantes alterações na LDB foi em 2017 (71 mudanças), com visibilidade para a criação da BNCC, determinando que o “currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância

⁵² Diretora da Fundação SM e Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) entre 2007 e 2012. Entrevistada da Revista Nova Escola sobre os 20 anos da LDB: como a lei mudou a Educação. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

ao contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 36)⁵³. Em meio a debates, embates, modificações e adequações, a LDB continua sendo a base estruturante para educação brasileira e a Lei norteadora para proposta complementares ao sistema de ensino público ou privado do país.

1.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN

Após a promulgação da LDB de 1996, foram instituídos no sistema educacional três documentos suplementares de caráter normativo e instrutivo, notadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulam a educação brasileira em todos os níveis e modalidades. Por razões cronológicas, abordam-se primeiramente as DCN, instituídas pela resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, “baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo”.

Menezes (2001) caracteriza as DCN como normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e ressalta que sua origem está vinculada à LDB de 1996, que atribui a União a incumbência “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação básica, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Neste cenário as DCN apresentam, mediante o Art. 2, três objetivos para educação básica, que de forma geral visam:

- I. Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II. Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III. Orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Observa-se que as DCN, por serem de caráter normativo e de abrangência ampla, têm suas prerrogativas fundamentadas essencialmente na Constituição Federal (CF/1988) e na LDB de 1996, uma vez que em termos conceituais reconhecem a Educação Básica como um “direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania”, enfatizando que é no tempo, no espaço e no contexto que “o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e

⁵³ Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017. Fonte: LDB: 9.394/96

socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional” (DCN, 2013, p.17). Ainda sobre a Educação Básica, as DCN colocam em pauta a essência do termo educar, frisando que “somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos”(p.17). Nesse contexto, considera-se as dimensões do educar e do cuidar como uma função social da Educação Básica. De acordo com as DCN, “cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos” (p. 17). Além dessa perspectiva conceitual, as DCN (2013) expõem os pontos estruturais que formatam a Educação Básica no contexto brasileiro e especificam o Sistema Nacional de Educação, que “deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional”(p. 64).

De entre os aspectos estruturantes das DCN para Educação Básica, destaca-se o Acesso e Permanência para Conquista da Qualidade Social, que visa a “garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação” (Art. 8º). Outro ponto evidenciado nas das DCN é a Organização Curricular, prevendo-se que o currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, levando em consideração a formação básica comum e uma parte diversificada. Na seqüência, define-se a Organização da Educação Básica, em suas Etapas e Modalidades. Quanto às etapas, tem-se a Educação Infantil, que corresponde a creche e a pré-escola; Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 anos, organizado e tratado em duas fases: a dos 5 anos iniciais e a dos 4 anos finais; Ensino Médio, com duração mínima de 3 anos. Em se tratando das Modalidades, a Educação Básica formata-se em: Educação de Jovens e Adultos (EJA), que de acordo com o documento “destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”(p. 40); Educação Especial, que “como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (art. 29); Educação Profissional e Tecnológica, que “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com

outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância” (art. 30); Educação Básica do Campo, destinada à população rural, prevê adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região; Educação Escolar Indígena, que requer uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente; Educação a Distância, caracterizada “pela mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Art. 39); Educação Escolar Quilombola, que valoriza a diversidade cultural em termos de estruturação e funcionamento.

Além do detalhamento estrutural da Educação Básica, as DCN também enfatizam aspectos de cunho pedagógico, como a Projeto Político-Pedagógico, a Avaliação, a Gestão Democrática e Organização da escola, e a Formação Inicial e Continuada Docente. Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, reforça-se que esse representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática e de qualidade social para todos; sobre a Avaliação, apresentam-se três perspectivas: a avaliação da aprendizagem, que se baseia na relação professor-estudante-conhecimento-vida, devendo ser um ato de reconstrução da prática pedagógica avaliativa; a avaliação institucional interna e externa, que deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizando-se anualmente; a avaliação de redes de Educação Básica, realizada por órgãos externos à escola e que engloba os resultados da avaliação institucional. Relativamente à Gestão Democrática e Organização da Escola, reporta-se à “organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola” (art. 54). Finalmente, relativamente ao Professor e a Formação Inicial e Continuada, atribui-se ao professor a tarefa de “cuidar e educar”, assumindo-se que o aprimoramento dessa atividade se fundamenta por meio dos programas de formação inicial e continuada.

1.3.3 Plano Nacional de Educação – PNE

Em sequência ao destaque dado as Bases Legais que fundamentam a educação nacional, nesta seção coloca-se em pauta o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência por 10 anos a contar da publicação, atendendo ao disposto na Constituição Federal (CF/1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O PNE constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira, e objetiva organizar o “sistema nacional de educação em regime de

colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus níveis, etapas e modalidades via ações integradas dos poderes públicos das esferas federativas” (Art. 214). Neste cenário, são instituídas 10 diretrizes:

1. erradicação do analfabetismo;
2. universalização do atendimento escolar;
3. superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
4. melhoria da qualidade do ensino;
5. formação para o trabalho;
6. promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
7. promoção humanística, científica e tecnológica do País;
8. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
9. valorização dos (as) profissionais da educação;
10. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; (PNE, 2014, art. 2).

A partir destas diretrizes, são definidas metas para o melhoramento da educação no País, apresentadas no quadro 8, implicando o empenho com a qualidade do ensino e a preocupação para sejam alcançadas no prazo de vigência (2014 – 2024).

Quadro 8 Metas estabelecidas pelo PNE

Descrição das Metas	
META 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
META 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
META 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)
META 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
META 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
META 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica
META 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar

	e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb
META 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
META 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
META 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
META 11	Triplidar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
META 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
META 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
META 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
META 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
META 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE
META 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal
META 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
META 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Plano Nacional de Educação – PNE, LEI N° 13.005/2014

A consolidação das metas do PNE enfatizadas acima segue duas vertentes que tornam essas metas tanto desafiadoras para o processo de concretização, quanto fortalecedoras do sistema educacional com o possível êxito alcançado ao final do período proposto. A primeira vertente é indicada pelo detalhamento feito pelo Plano em torno de cada meta, que apresenta estratégias para alcançar os objetivos traçados. A outra vertente, e mais representativa, diz respeito ao monitoramento de alcance das metas estabelecidas. O Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

(Inep) selecionaram um conjunto de indicadores para o monitoramento das metas do PNE a partir das informações de diversas fontes oficiais. Esses indicadores foram publicados no documento intitulado PNE 2014-2024: Linha de Base (Inep, 2015), que apresenta análises descritivas das séries históricas e desagregações dos indicadores. De acordo com a proposta do PNE, a cada biênio, ao longo do período de vigência do Plano, “o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos sobre a evolução no cumprimento das metas estabelecidas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional”. Esse processo de monitoramento é desenhado pelo Inep conforme a figura 1.

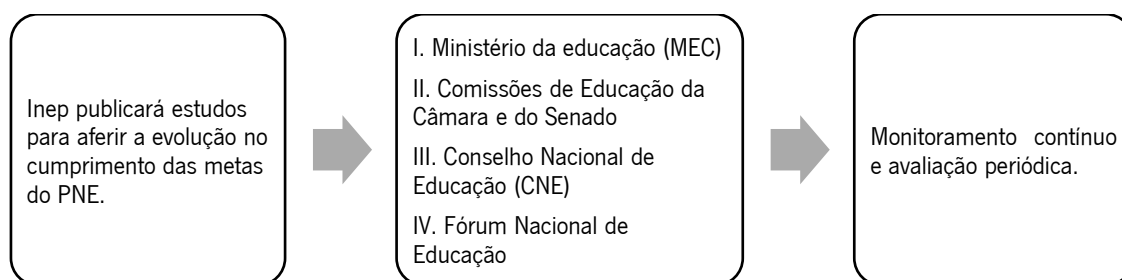


Figura 1 Estudos, monitoramento contínuo e avaliação

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Adaptado.

Ao levar em consideração as informações em destaque na figura 1, é possível notar que o monitoramento feito pelo Inep ganha o respaldo das principais instituições que atuam no contexto educacional do País, e isso possibilita maior consolidação e envolvimento da sociedade em prol de uma educação mais abrangente e de melhor qualidade à medida que as metas propostas sejam implementadas. Nesse âmbito, é imprescindível reforçar que, sob a tutela do Inep, as 20 metas devem “ser acompanhadas de um delineamento de prazos específicos para cada uma delas. Essa dimensão cronológica envolve o estabelecimento de etapas bianuais para o acompanhamento do Plano como um todo, nas quais deverão ser publicados, a partir de junho de 2016” (PNE, 2014, p.16). Esse processo de monitoramento contínuo encontra-se em vigor, e tem ocorrido de acordo com prerrogativas do PNE sob as seguintes atualizações: inicialmente, paralelamente à publicação do Plano, tem-se a introdução da Linha de Base, mediada por meio de reuniões com entidades integrantes do Fórum Nacional de Educação (FNE), além de uma consulta pública, para discutir e angariar sugestões acerca do monitoramento das metas e de seus indicadores. A partir daí, o Inep deu início a uma série de apresentações bianuais, seguindo as normativas instituídas pelo PNE, para divulgar os resultados das metas colocadas pelo Plano, com a publicação do primeiro relatório referente ao ciclo de monitoramento em 2016. Seguindo o rito bianual, em 2016, o Inep apresentou à sociedade brasileira

o Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE, que torna disponível as informações descritivas das séries históricas e análises acerca das tendências apresentadas pelos indicadores. Cumprindo a proposta do PNE, em 2018 foi publicado o 2º relatório de monitoramento, e dois anos depois o Inep, por meio da sua Diretoria de Estudos Educacionais (Dired), responsivo à missão que lhe foi confiada, torna público o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020, com a evolução das 20 metas educacionais. Os resultados apresentados em cada ciclo têm sido considerados pelo PNE como de alta relevância e eficácia, não apenas por referenciar as principais bases de dados nacionais⁵⁴, mas também por apresentar “capacidade suficiente para garantir seu prosseguimento como referencial para as políticas educacionais mesmo em duas transições de governo” e uma forte polarização social. De acordo com os relatórios, os “indicadores do Inep aumentam a margem de governabilidade sobre esse cenário, ao apontar tendências progressivas e/ou retrocessos. Uma vez tornados públicos, podem contribuir para consolidar, incrementar políticas educacionais ou corrigir rumos e evitar retrocessos” (PNE, 2020, p. 18)⁵⁵. Cada relatório divulgado, respeitando a cronologia do PNE, tem trazido de forma detalhada e comparativa os dados atuais em paralelo com os dados dos relatórios anteriores, ou seja, faz um panorama evolutivo de cada uma das vinte metas propostas no percurso analisado. Em síntese, o PNE tem sido uma iniciativa exitosa e representa um desafio que precisa ser encarado por todos os atores que compõem o sistema educacional.

1.3.4 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

O sistema educacional brasileiro tem apresentado um histórico recente de reformas e atualizações, que culminou em 2017/18 com implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com o Ministério da Educação, a “BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Tendo em vista a relevância atribuída à BNCC, procurou-se enfatizar neste estudo prioritariamente o processo construtivo, as principais mudanças em relação aos documentos que a antecederam, assim como as características fundamentadas nas habilidades e competências que estruturam a nova base da educação nacional.

⁵⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c), Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (Estadic), Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) e Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Censo Escolar da Educação Básica e Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do Inep; entre outras. (BRASIL, 2020, p. 11)

⁵⁵ Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2020. Versão atualizada em setembro de 2020. Inep – MEC.

A proposta de implantação de uma base curricular no sistema educacional brasileiro não é algo propriamente inédito, pois desde a promulgação da Constituição Federal (CF/1988), por meio do Art. 210⁵⁶, que se preconiza a inserção de conteúdos mínimos a assegurar na formação básica comum, na composição curricular das instituições de ensino básico em abrangência nacional. Posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ratifica-se e regulamenta-se, através do Art. 26⁵⁷, uma base nacional comum para a Educação Básica, incluindo uma parte diversificada que considera as especificidades locais dos estudantes. Nessa mesma linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) também colocam em pauta recomendações que visam orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, e são corroboradas pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que das 20 metas propostas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, 4 delas tratam da Base Nacional Comum Curricular. Outros eventos coordenados por especialistas em educação, com a proposta de discutir e aprimorar o currículo, são desenvolvidos no período de planejamento de uma proposta atualizada para a composição curricular. Tais eventos⁵⁸ são considerados importantes referenciais para o processo de mobilização e implementação da Base, até que o CNE apresenta a Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, e aproximadamente um ano após, em 2018, o ministro da Educação homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, concretizando a proposta de instituir no Brasil uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

A proposta curricular instituída na BNCC surge com a finalidade de atualizar as formas de ensinar e aprender, evidenciando a modernização do currículo, especialmente no Ensino Médio. Nessa etapa, o principal objetivo constitui-se em promover maior qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum e obrigatória na educação básica, respeitando a autonomia assegurada nas bases legais, atendendo aos anseios e necessidades da juventude, que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século XXI.

⁵⁶ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (CF/1988).

⁵⁷ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB/1996, 4. ed. 2020)

⁵⁸ 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) 2014; I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC (2015); Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários (27 eventos/2016). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

As mudanças acarretadas pela BNCC, com grande representatividade na instauração do Novo Ensino Médio, são destacadas pelo grupo Movimento pela Base⁵⁹ em parceria com a equipe Porvir⁶⁰, que fazem uma abordagem sucinta e relevante sobre as mudanças efetuadas. De acordo com os respectivos Grupos de especialistas, na BNCC, o Novo Ensino Médio se diferencia “por trazer mais engajamento, autonomia, protagonismo e aprendizagem dos estudantes e mais sintonias das escolas com os dias atuais”⁶¹. Também elencam cinco diferenciais que transformam o Novo Ensino Médio em uma proposta inovadora e promissora para a educação nacional. O primeiro diferencial justifica-se por colocar o estudante no centro da aprendizagem, proporcionando um desenvolvimento integral e formação para a vida contemporânea. Esse aspecto pode estimular a autonomia e a reponsabilidade em relação as escolhas presentes e futuras, isto é, direciona ao “desenvolvimento integral, contemplando o projeto de vida e aspectos físicos, intelectuais, culturais, sociais e emocionais”⁶²; o segundo diferencial coloca em pauta a ampliação progressiva da carga horária de ensino em sala de aula, passando das atuais 800 horas anuais até alcançar o número de 1200 horas anuais; em seguida, os pesquisadores representantes do Movimento pela Base destacam o terceiro diferencial sob a ótica de duas vertentes: a atualização e flexibilização curricular. Em se tratando da atualização, é possível notar duas perspectivas específicas: a primeira diz respeito a uma proposta comum a todos os estudantes, composta pela formação básica, que abrange as competências e habilidades por área de conhecimento; e a segunda coloca em pauta o projeto de vida, que possibilita ao “estudante definir os objetivos para a vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã”. Quanto à vertente da flexibilidade curricular, a BNCC também coloca em destaque dois aspectos específicos: os Itinerários Formativos, que se caracterizam pelo aprofundamento em uma área específica do conhecimento ou na formação profissional, e as Unidades Eletivas, que priorizam a ampliação do conhecimento por área de conhecimento, ou mesmo a relevância das áreas para a realidade local. O quarto diferencial presente na BNCC diz respeito às abordagens pedagógicas com características “mais práticas, interativas, inclusivas e diversificadas”, que se materializam através das seguintes perspectivas: “articulação entre teoria e prática; capacidade de aprender a aprender; acolhimento da diversidade e singularidade; avaliação de caráter diagnóstico e formativo; análise, reflexão crítica e problematização; leitura e produção escrita; estímulo ao convívio”⁶³; o último diferencial remete-se ao Exame Nacional do Ensino

⁵⁹ Movimento pela Base é uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

⁶⁰ Porvir é uma plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil. Desde 2012, mapeia, produz e difunde referências para inspirar e apoiar transformações que garantam equidade e qualidade na educação a todos os estudantes brasileiros. Em 2019, após sete anos como um projeto do Instituto Inspirare, tornou-se uma organização autônoma e sem fins lucrativos. Disponível em: <https://porvir.org/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

⁶¹ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

⁶² Disponível em: <https://porvir.org/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

⁶³ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Médio que, de acordo com a proposta da BNCC, deve ocorrer em duas etapas: uma correspondente à base comum e a outra focada nos itinerários formativos.

De entre as perspectivas fomentadas pela BNCC, a incumbência de nortear a formulação dos currículos é o princípio elementar, uma vez que, após implementação do referido documento, o sistema educacional brasileiro foi submetido ao dever de aderir à proposta e desenvolver as competências consideradas essenciais ao progresso dos estudantes. Neste aspecto, a estrutura da BNCC, além de apresentar os textos introdutórios (geral, por etapa e por área), dá ênfase às competências gerais e específicas a desenvolver nos estudantes nas diferentes etapas da Educação Básica e nos diversos componentes curriculares. Em relação ao conceito de competência, na BNCC, “é definida como uma mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). O quadro 9 sintetiza as competências gerais para a Educação Básica.

Quadro 9 Competências gerais da Educação Básica

Nº	Competências Gerais
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9). Adaptado.

De acordo com a BNCC, a definição dessas competências é uma forma de reconhecer que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, conforme defende a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (BRASIL, 2013, apud BRASIL, 2018, p. 8).

Além das competências gerais, a BNCC apresenta competências específicas organizadas por área de conhecimento, visando integrar dois ou mais componentes curriculares. No Ensino Médio, as competências específicas referem-se às seguintes áreas: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Como exemplo, apresentam-se no quadro 10 as competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Quadro 10 Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias

Nº	Linguagens e suas Tecnologias
1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais;
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem;
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais)
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;
5	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais;
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais;
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 490). Adaptado.

Ainda ponderando as competências específicas, não apenas em relação a Linguagem e suas Tecnologias, mas em todas as áreas do conhecimento, a BNCC faz uma abordagem detalhada direcionando orientações específicas sobre cada componente curricular e caracterizando as habilidades previstas para serem construídas junto aos estudantes de acordo com a área de conhecimento. Considerar as prerrogativas estabelecidas nas competências e habilidades que estruturam a BNCC, que tendem a ser contempladas no currículo, torna-se determinante para nortear a construção coerente desse suporte ao processo educacional. O processo construtivo do currículo, conforme instrui a BNCC, requer alguns procedimentos que poderão trazer resultados significativos, tais como: participação democrática e colaborativa de educadores, gestores e estudantes na elaboração do documento; Regime de Colaboração, procedimento usado para desenvolver um “trabalho articulado, coordenado e institucionalizado entre entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) para garantir o direito à Educação Básica” (Nova escola – gestão, *online*)⁶⁴. De acordo com a BNCC, o

⁶⁴ Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2287/o-que-e-o-regime-de-colaboracao-e-como-ele-pode-beneficiar-a-educacao>. Acesso em: 19 abr. 2022.

regime de colaboração, já previsto em documentos anteriores⁶⁵, é colocado em prática quando os estados e municípios adotam a estratégia de (re)elaboração ou (re)construção de um currículo único, empreendendo esforços administrativos conjuntos e desenvolvendo ações articuladas. Para dar suporte a esse processo de (re) elaboração dos currículos e de implementação da BNCC, algumas ações estão sendo implementadas, entre elas a criação do programa de apoio à implementação do Pró-BNCC (MEC) com equipes em todas as unidades federativas.

A BNCC surge na educação Brasileira para suprir a lacuna de um documento obrigatório, com caráter de política de Estado, que já é tendência em vários países do mundo. Sua obrigatoriedade se estende a todas as redes públicas e particulares de educação básica, e entrou em vigor, conforme legislação específica⁶⁶, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental a partir de 2020, e no Ensino Médio a partir de 2021, com a efetivação do Novo Ensino Médio.

1.4 Desafios na escola pública e na educação profissional

Apesar dos enormes esforços legislativos acima apresentados e da consolidação de políticas educativas voltadas ao progresso da educação, participar da educação pública brasileira tem sido um desafio para grande parte dos estudantes, professores e colaboradores que atuam nesse setor. O ensino público, seja na vertente clássica ou na modalidade profissionalizante, tem apresentado índices limitados de sucesso em exames avaliativos de caráter nacional e internacional, e esses resultados estão vinculados a inúmeras variáveis que moderam, inibem e embaraçam o desenvolvimento desse sistema educacional tão relevante para a sociedade de um país com as características do Brasil. Ao considerar a realidade das escolas públicas nacionais, torna-se pertinente apontar alguns aspectos que se mostram impregnados, particularmente as dificuldades, os empecilhos que permeiam esses ambientes de ensino e aprendizagem; os resultados desejáveis e alcançados, assim como as experiências exitosas, principalmente em se tratando da nova modelagem atribuída à educação profissional e sua expansão no território nacional na última década.

A educação pública no Brasil ganhou representatividade institucional com a criação do Ministério da Educação na década de 1930, embora só tenha sido consolidada como um direito social através da Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, Art. 205), e define a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Mesmo

⁶⁵ Constituição Federal (CF – 1988) Art. 211; Leis de Diretrizes e Bases (LDB – 1996) Art. 8º; Plano Nacional de Educação (PNE – 2014) Art. 7º.

⁶⁶ Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dez. de 2017; Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dez. de 2018; Lei nº 13.415/2017 – Novo Ensino Médio.

com esse direito determinado em lei, a realidade nas instituições públicas de ensino tem-se mostrado pouco eficaz, e isso tem sido um dos motivos das muitas críticas feitas por especialistas na área e por tantas outras esferas da sociedade. Sendo profissional da área ou não, uma significativa parcela da sociedade consegue observar o descaso prevalecente em muitas escolas municipais, estaduais e federais, que apresentam problemas de infraestrutura, salas de aulas com número de alunos acima da capacidade, professores em número inferior ao necessário, ausência de bibliotecas, laboratórios, espaços destinados a prática esportiva e lazer. A lista de adversidades pode aumentar se se colocar em destaque o percentual de crianças e/ou adolescentes fora da escola ou em séries incoerentes com a idade proposta na legislação, os altos índices de violência, o baixo desempenho e interesse nos componentes curriculares, a insuficiência financeira institucional e, além disso, o pouco ou insuficiente acompanhamento escolar do aluno pelos responsáveis, professores desmotivados, pouco qualificados e frustrados com a escassa valorização profissional e incipientes condições de trabalho. Os desafios podem ir mais além, mas a possibilidade de aprimoramento é exequível, e pode ter início com políticas educacionais que priorizem a escola, o ensino e a aprendizagem, algo que notadamente não tem ocorrido no país de forma permanente. Vale ressaltar que essa realidade não é unânime, mesmo porque muitas escolas públicas no Brasil se enquadram em altos níveis de excelência. No entanto, a maioria dessas instituições que se destacam em termos qualidade e infraestrutura se encontram nos grandes centros, e principalmente nas regiões do país mais desenvolvidas economicamente.

As problemáticas apresentadas estão distantes de caracterizar o todo, mas já são suficientes para colocar a educação brasileira em um patamar indesejável pela sociedade e muitas vezes frustrante para os profissionais da área. O acompanhamento dos índices de desempenho da educação básica no Brasil leva em consideração os dados consolidados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), juntamente com os índices que caracterizam as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, que por fim são compilados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Outro indicador adotado pelo sistema educacional brasileiro é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que a cada três anos faz uma avaliação educacional em nível mundial. Esses exames são coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que tem como principal objetivo “avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”⁶⁷. De acordo com Inep, o Saeb é considerado um “conjunto de avaliações externas em larga escala que permite realizar diagnósticos da educação básica e de fatores que podem interferir no desempenho do

⁶⁷Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 21 abr. 2022

estudante”⁶⁸; tem sido aplicado desde 1990, por meio de testes e questionários a cada dois anos na rede pública de ensino, e em uma amostra da rede privada. Os resultados divulgados pelo Inep (2019) demonstram uma leve evolução entre os estados da região Sul e Sudeste, mas com significativas oscilações e queda de rendimento nas regiões Norte e Nordeste, tanto nas avaliações do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme o Inep, “foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações”⁶⁹. Esse resultado é calculado a partir dos dados obtidos no Censo Escolar⁷⁰, acrescidos das médias de desempenho no Saeb. O mais recente resultado do Ideb apresentado pelo Inep (2019) mostra que os anos iniciais do ensino fundamental apresentaram leve crescimento, ou seja, alcançaram os 5,9 pontos, o que representa um aumento de 0,1 ponto em relação à edição anterior. Com relação aos anos finais do ensino fundamental, o aumento foi de 0,2 pontos, com resultado final de 4,9 pontos, e apesar da melhora, o índice ficou abaixo da meta de 5,2 pontos em 2019. Quanto ao Ensino Médio, foram alcançados 4,2 pontos, a maior evolução da edição após quatro anos de estabilidade.

Outro procedimento avaliativo considerado no sistema educacional Brasileiro é o PISA (*Programme for International Student Assessment*), que tem sido implementado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenado nacionalmente pelo Inep. A avaliação do PISA é realizada a cada três anos e foca três áreas cognitivas – Leitura, Matemática e Ciências, e o Brasil tem participado desde sua 1ª edição (2000). De acordo com o resultado da última avaliação do PISA (2018), publicado no relatório apresentado pelo Inep⁷¹, os estudantes brasileiros obtiveram uma pontuação abaixo da média da OCDE nos três domínios avaliados. Conforme o relatório, entre os 79 países participantes da avaliação, o Brasil ocupou o 59º lugar em Leitura, e ficou entre os dez últimos nas categorias Matemática e Ciências. Além disso, o respectivo relatório também destaca que a desvantagem socioeconômica se mostrou um forte agravante para os limitados índices alcançados pelos estudantes, com influência negativa em todas as áreas colocadas sob avaliação. Diante do baixo desempenho nessa avaliação internacional, o Brasil precisa refletir sobre a qualidade da educação e

⁶⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=saeb>. Acesso em: 21 abr. 2022

⁶⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=ideb>. Acesso em: 21 abr. 2022

⁷⁰ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁷¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 21 abr. 2022

especialmente sobre os agravantes que tem contribuído para essa recorrência. Segundo o MEC⁷², algumas ações já estão sendo postas em práticas para que esse quadro seja melhorado. Entre as ações, o Ministério aponta: o “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares”, que propõe um modelo de gestão compartilhada entre professores e militares aposentados; o Novo Ensino Médio, que evidencia o ensino integral, com carga horária ampliada e conteúdos adaptados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Educação em Prática, que visa firmar parceria entre instituições do ensino superior para acesso a espaços físicos para alunos da educação básica a partir do sexto ano; e a Educação Conectada, que intenta levar a internet aos estudantes e comunidade locais. As ações projetadas terão seus efeitos avaliados e refletidos em exames nacionais e internacionais subsequentes, pois algumas propostas têm sido motivo de crítica no cenário acadêmico por não contemplarem o processo formativo e a valorização do profissional de educação, ou mesmo por não considerarem os agravantes detectados nas pesquisas desenvolvidas pelos próprios órgãos proponentes das avaliações – Saeb, Senso escolar, Ideb, PISA.

Terminamos esta seção dando algum destaque ao ensino profissional como uma modalidade no sistema educacional Brasileiro, em virtude de ser este o contexto do estudo realizado, apresentando sucintamente o seu histórico, relevância e consolidação no cenário educacional do país, seja na modalidade integrada, técnica ou tecnológica. Tal não implica desvinculá-lo da educação pública, mesmo porque a estrutura dessa modalidade de ensino apresenta raízes fundamentadas no sistema público, embora ele seja desenvolvido sobretudo em instituições de ensino técnico e tecnológico, como é o caso do Instituto Federal do Amapá.

Historicamente, a educação profissionalizante no Brasil foi constituída com uma proposta de assistencialismo um tanto quanto controversa durante o período imperial do país, e postergado aos anos iniciais da república⁷³, que atendia educacionalmente as classes menos favorecidas e/ou em situação de vulnerabilidade social. Sob essa perspectiva, a educação profissionalizante teve seu marco legal no final da primeira década do século XX com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sob a administração do então presidente da República Nilo Peçanha. Posteriormente a isso, mais especificamente em 1910, foram instituídas 19 escolas técnicas e distribuídas nas capitais dos estados do País, atendendo as exigências do decreto em vigor, considerando que:

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos technicos necessarios

⁷²Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=83191:pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil&catid=211&Itemid=86. Acesso em: 21 abr. 2022

⁷³Corresponde ao período histórico marcado pela proclamação da República do Brasil que prevalece de 1889 – 1930.

aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o número de cinco officinas de trabalho mnual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das indústrias locaes” (BRASIL, 1909, Art. 2º)

Desde a implantação Escolas de Aprendizes Artífices, a educação profissionalizante tem sido consolidada e passado por algumas atualizações e modificações, inclusive na nomenclatura. As transformações ocorridas na educação profissional têm representado uma significativa evolução nessa modalidade de ensino, podendo ser especificadas cronologicamente em cinco momentos de destaque, conforme o quadro 11.

Quadro 11 Panorama cronológico da Educação Profissional no Brasil

Ano	Ocorrência
1909	Escolas de Aprendizes Artífices
1937	Liceus Profissionais
1942	Escolas Industriais e Técnicas
1978	Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET
2008	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso: 23 de abr. 2022. Adaptado.

A primeira mudança ocorreu vinte e oito anos após a sua implantação, que transformou as antigas escolas de aprendizes em Liceus Profissionais (industriais)⁷⁴, possibilitando o ensino profissional em todos os ramos e graus (BRASIL, 1937). Outra mudança significativa na educação profissional ocorreu em 1942, com a publicação do decreto 4.127, de 25 de fevereiro, que transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas. Essa mudança passou a considerar a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Posteriormente, em 1978, a Lei 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Mais adiante, em 1994⁷⁵, com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, as demais Escolas Técnicas Federais (ETF) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF)⁷⁶ começam a ser transformadas, gradativamente, em CEFET. A mudança mais recente, e possivelmente a mais

⁷⁴Promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. É assinada a Lei 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

⁷⁵Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Estabelece “a implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica” (Art. 3º, § 1º). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948. Acesso em: 23 abr. 2022.

⁷⁶São instituições de ensino subordinadas à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), caracterizadas por ministrar cursos técnicos em nível médio nas áreas de Agropecuária, Agroindústria, Enologia, Zootecnia e Infraestrutura rural, em regime aberto, de internato e semi-internato. As EAFs adotam como metodologia de ensino o sistema Escola Fazenda, obedecendo ao princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”, que dá oportunidade ao aluno vivenciar os problemas de sua futura atividade profissional. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/eafs-escolas-agrotecnicas-federais/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

abrangente e significativa, ocorreu com a publicação da lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir dos CEFET, e das Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais.

A implantação da Rede Federal (lei nº 11.892/2008) foi fundamentada em oposição à política ideológica que pregava a reafirmação do neoliberalismo e suas consequências em relação às instituições de ensino profissional no país. Esse panorama, instituído nos CEFET, privilegiava uma formação tecnicista em detrimento de propostas pedagógicas amparadas na formação humana. A criação dos Institutos Federais não foi apenas uma mudança de governo ou uma renovação da nomenclatura, mas sim uma alteração de perspectiva, fortalecida pelo ensino técnico aliado à formação humana. Mesmo adotando as perspectivas dos Institutos Federais, algumas instituições optaram por manter a nomenclatura, a exemplo os CEFET do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que evoluiu do CEFET-PR para universidade em outubro de 2005.

Além da mudança de perspectiva, a reconfiguração da Rede Federal em 2008 apresentou prerrogativas com base em uma proposta expansionista do ensino profissional, ou seja, propunha criar unidade dos Institutos Federais em todas as unidades da federação, sob a ótica de um Plano de Expansão organizado em três fases. De acordo com o MEC, na Fase I a prioridade seria a “construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas destas instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior”⁷⁷. Na segunda fase, “iniciada em 2007, a Setec/MEC estabelece como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica”⁷⁸. Na Fase III, permanece “o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população”⁷⁹.

Em 2021, o MEC destaca que a “Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II”. Ainda conforme com o Ministério, ao considerar “os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo

⁷⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 23 abr. 2022.

⁷⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 23 abr. 2022.

⁷⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 23 abr. 2022.

670 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país”⁸⁰. Com mais de um século⁸¹ de história, a educação profissional no Brasil tem se consolidado ao apresentar resultados positivos, e principalmente por proporcionar uma “Educação pública, gratuita e de qualidade”. Como forma de homenagear os 110 anos de atividades da educação profissional (1909 – 2019), foi construído pela rede federal um panorama enfatizando alguns dos principais diferenciais praticados nessa modalidade de ensino no decorrer dessa história repleta de desafios e conquistas sociais, conforme abordados no quadro 12.

Quadro 12 Diferenciais encontrados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Diferenciais	Especificações
Verticalização do Ensino	É possível cursar todas as etapas da educação profissional e tecnológica, do curso técnico de nível médio à pós-graduação.
Iniciação Científica	A Rede Federal possibilita uma realidade científica e tecnológica. Sob mentoria institucional, os estudantes são incentivados a desenvolver pesquisas.
Pesquisa Aplicada	As pesquisas são voltadas à realidade, focadas em apresentar soluções.
Extensão tecnológica	Produções desenvolvidas nas instituições são compartilhadas com a sociedade.
Empreendedorismo	A partir de programas de empreendedorismo e das incubadoras de empresas, vários empreendimentos são aperfeiçoados e transformados em grandes negócios com o apoio da Rede Federal.
Inovação	Aperfeiçoamento de produtos, processos e serviços.
Desenvolvimento local	Interiorização das instituições e valorização dos arranjos produtivos locais.
Tecnologias Assistivas	Criação e utilização de recursos tecnológicos que facilitam a vida das pessoas com deficiência ou necessidades específicas.
Sustentabilidade	Estudos voltados à descoberta de processos e produtos duradouros e acessíveis que preservem os recursos renováveis
Internacionalização	Reconhecida por possuir um modelo de educação profissional único no mundo, a Rede Federal desenvolve ações em parceria com mais de 30 países de todo o mundo, ampliando o acesso a novas experiências.
Qualidade	Indicadores oficiais como o Enem e o PISA reforçam a qualidade do ensino ofertado na Rede Federal.
Inclusão Social	Acesso à educação profissional e tecnológica independentemente da classe social ou de necessidade específica do estudante.

Fonte: CONIF82; CONDETUF83, 2019. Disponível em: <https://110anos.redefederal.org.br/#diferenciais>. Acesso: 24 abr. 2022.

A meta de promover uma “Educação Pública, gratuita e de qualidade”, sob a perspectiva do Ensino, Pesquisa e Extensão tem evidenciado por meio de resultados concretos a viabilidade de formação

⁸⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso em: 23 abr. 2022.

⁸¹ Toma-se como marco inicial a Escola de Aprendizes Artífices (1909). Após 123 anos, a Rede Federal tem recebido várias homenagens, tais como em seu centenário (2009), e mais recentemente ao comemorar os 110 anos. Nas homenagens foi feito um balanço dos resultados positivos ao longo dessa trajetória. Disponíveis em: <https://110anos.redefederal.org.br/#inicio>. Acesso em: 24 abr. 2022.

⁸² Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁸³ Conselho Nacional dos Dirigentes das escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais.

técnica profissional associada à formação humana. Os diferenciais em destaque na Rede Federal demonstram que a oportunidade de acesso à educação nessa modalidade, somada à inclusão social proporcionada pela expansão e interiorização das unidades de ensino, tem conseguido ir além da formação cidadã, tem mudado vidas. Durante esse período de existência, mais de um século, foi possível notar que a educação profissional tem evoluído e cumprido o papel importante de fomentar a qualificação profissional, e com isso contribuir para uma sociedade mais democrática de acordo com cada momento na história.

Tal não significa que não existam desafios à formação profissional, entre os quais destacaríamos inicialmente a mudança de paradigma, que relacionava a educação técnica a uma formação marginalizada, destinada às classes sociais menos favorecidas. Nem sempre é fácil superar essa desconfiança construída pelo público acadêmico, uma vez que para alguns educadores essa modalidade de educação resume-se a uma forma superficial de atender as exigências do mercado de trabalho. Nos institutos federais, os desafios se estendem a condições de funcionamento, englobando uma organização pedagógica verticalizada, uma gestão que associe ensino, pesquisa e extensão, a implementação de uma estrutura multicampi em virtude da abrangência territorial, e a articulação entre trabalho, ciência e cultura sob a ótica da emancipação humana.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Investigar o papel dos manuais didáticos no contexto brasileiro pode ser considerado um desafio com características ímpares, pois são diversas as variáveis que permeiam esta temática. Nessa conjuntura, o presente capítulo evidencia as características, a abordagem e os procedimentos metodológicos que compõem a pesquisa realizada, destacando o contexto e o tipo de estudo, além das estratégias de recolha e análises dos dados.

Tendo em vista as múltiplas perspectivas de pesquisa, a presente proposta de investigação enquadrou-se num paradigma interpretativo, visando descrever uma realidade com base em análise documental e nas perspectivas dos participantes, em confronto com o enquadramento teórico definido e as políticas educativas presentes no contexto estudado. Delimitar esta pesquisa numa orientação descritiva leva a considerar que tem como base a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Uma de suas especificidades é envolver a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, conforme destaca Gil (2002; 2008). Esse tipo de pesquisa, muito desenvolvida em ciências humanas e sociais, visa estudar as características de determinados grupos, levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população.

A abordagem metodológica foi embasada em uma perspectiva mista, embora majoritariamente qualitativa, uma vez que prioriza o aprofundamento da compreensão do papel do livro didático num contexto específico. No entanto, lança mão de indicadores quantitativos para corroborar e ratificar as informações recolhidas. Adotar esse tipo de abordagem, conforme destacam Prodanov e Freitas (2013), permite levar em consideração os interesses do pesquisador e as características do contexto em estudo. É importante ressaltar que as abordagens qualitativa e quantitativa podem ser trabalhadas de forma interligada, complementando-se. Para a fundamentação metodológica, foram consultados autores como Goldenberg (1997), Deslauriers (1991), Minayo (2001), Prodanov e Freitas (2013), Gill (2002; 2008), Lakatos e Marconi (2003) e Flick (2013), entre outros,

Para atender aos objetivos do estudo, recorreu-se à análise prévia do projeto político-pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), das orientações oficiais para a disciplina de Inglês e dos livros didáticos em uso no Instituto no contexto do Ensino Médio Integrado. A análise documental deu suporte à contextualização do estudo e também à construção de questionários a docentes e estudantes do IFAP, sendo que tais instrumentos de pesquisa foram previamente analisados por especialistas, para validação de conteúdo, e testados em grupos restritos de sujeitos para uma avaliação da sua adequação. Os referidos questionários foram construídos na modalidade

online, na plataforma *Google forms*⁸⁴, e centrados em percepções sobre a natureza, funções, usos, potencialidades e limitações do(s) livro(s) didático(s) que utilizam. Na sua aplicação aos estudantes, solicitou-se a colaboração dos docentes, procurando-se abranger o número máximo de sujeitos possível.

Além do processo construtivo de instrumentos e estratégias de coleta de dados, é importante observar, como destaca Carmo (1998), que o desenvolvimento de trabalhos científicos deve cumprir requisitos éticos. Neste estudo é possível constatar tais requisitos através de autorização da instituição (anexo I) à que pertencem os participantes para que estes pudessem colaborar com a investigação e da autorização do comitê de ética vinculado a Plataforma Brasil⁸⁵ (anexo II). Foram respeitados e garantidos os direitos dos participantes, mantendo-os informados sobre todos os aspectos da investigação, protegendo-os de quaisquer danos ou prejuízos e garantindo o seu anonimato e a confidencialidade da informação.

Começamos pela apresentação dos objetivos e do contexto do estudo, passando depois para a explanação do tipo de estudo e das estratégias de recolha e análise de dados.

2.1 Objetivos e contexto de realização do estudo

A generalização do livro didático de Inglês nas escolas é relativamente recente, havendo pouco conhecimento sobre como é feito e entendido o seu uso nas escolas. Diante disso, e com a finalidade de compreender o papel do livro didático no ensino e na aprendizagem de inglês no IFAP, foram traçados os seguintes objetivos de investigação:

- 1.** Caracterizar orientações educativas nacionais e concepções de educação em línguas presentes nessas orientações e nos livros didáticos de inglês;
- 2.** Analisar as percepções dos docentes sobre o ensino da língua inglesa, o uso do livro didático, as competências que este desenvolve e sua adequação curricular e aos estudantes;
- 3.** Analisar as percepções dos estudantes sobre a aprendizagem da língua inglesa, o uso do livro didático e as competências que este desenvolve;
- 4.** Identificar potencialidades e limitações do livro didático na construção de competências comunicativas, culturais e de autonomia na aprendizagem.

⁸⁴ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. É possível usá-lo para pesquisar, coletar informações e na construção de questionários e formulários de registro. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/>. Acesso em: 17 fev. 2019.

⁸⁵ Plataforma Brasil – é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2019.

O IFAP está situado no estado do Amapá, que é um dos sete estados brasileiros que compõem a Região Norte do país. Nos seus limites encontram-se o estado do Pará, o Oceano Atlântico, a Guiana Francesa e o Suriname. É o 2º estado menos populoso do país, com 16 municípios⁸⁶, e grande parte da população (90%) concentra-se na capital, Macapá. O IFAP é uma instituição vinculada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁸⁷ e foi implantado no estado do Amapá em 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), sob o encargo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA). Em 2008, com a ascensão e expansão da Rede Federal, a ETFAP foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. No entanto, só em 2010, adotando a política de atuação da Rede Federal, se torna uma instituição de “educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, e passa a ofertar gradativamente cursos nos diferentes níveis e modalidades do ensino técnico e tecnológico” (IFAP, 2018). Atualmente, o IFAP está representado em seis municípios amapaenses e é composto, organizacionalmente, pela reitoria e pelos *campi* Laranjal do Jari, Macapá, Porto Grande e Santana, além do *campus* Avançado Oiapoque e do Centro de Referência em Educação a Distância Pedra Branca do Amapari. Com exceção dos últimos – *Campus* Avançado Oiapoque e do Centro de Referência em Educação a Distância Pedra Branca do Amapari – foram incluídos no estudo os demais *campi*, uma vez que apenas eles oferecem os cursos técnicos na modalidade integrada do ensino médio.

O contexto geográfico colocado em pauta pode ser melhor visualizado na figura 2 que, por meio do mapa indicador da divisão político-administrativa do Amapá, especifica a distância entre os *campi* da IFAP, tendo como referência o *campus* Macapá, onde fica a reitoria, e situado na capital do estado.

⁸⁶ Unidade autônoma de menor hierarquia dentro da organização político-administrativa do Brasil. Sua criação, incorporação, fusão ou desmembramento depende de leis estaduais. A organização dos municípios forma um estado, que é a unidade de maior hierarquia na organização político-administrativa do país. (IBGE, 2020)

⁸⁷ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) é um conjunto de instituições de ensino, centenária, que representa um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. É constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

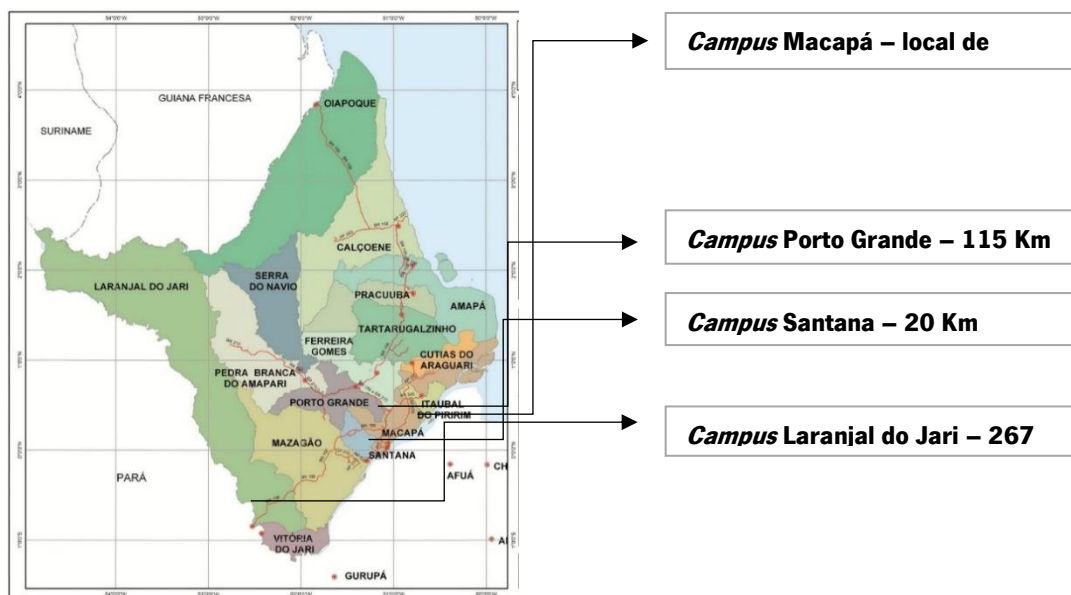


Figura 2 Posicionamento geográfico dos *campi* do IFAP⁸⁸.

Cada *campus* do IFAP possui autonomia para criação e/ou extinção de cursos, uma vez que a oferta desses cursos pode ocorrer por tempo determinado, e necessariamente precisa estar alinhado aos eixos tecnológicos do respectivo *campus*. A definição dos eixos tecnológicos, e consequentemente dos cursos que compõem tais unidades de ensino, é geralmente feita com base em audiências públicas, nas quais são propostas áreas que permitam suprir as carências educacionais e profissionais da comunidade local. No estado do Amapá foram realizados estudos de cunho social para a definição dos municípios a serem contemplados com a implantação dos *campi* do IFAP, e para isso levou-se em consideração as potencialidades da região, os aspectos socioeconômicos da comunidade, as políticas públicas de interiorização dos institutos federais, requisito preponderante para expansão e consolidação da rede federal no estado.

A educação profissional e tecnológica, predominante nos institutos federais, é uma modalidade educacional regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB/96) e estabelece uma relação concomitante entre a formação geral e a profissionalização. Outro aspecto direcionado à educação profissional é tratado no Plano Nacional de Educação⁸⁹ (PNE), o qual destaca a possibilidade de expansão da educação técnica, tanto pela Rede Federal quanto por escolas técnicas estaduais públicas e particulares. Ainda de acordo com PNE, a educação profissional pode ser disponibilizada tanto em nível médio, seja nas modalidades integrada, concomitante ou subsequente, como em nível superior, sendo passível de ser oferecida em regime presencial ou a distância.

⁸⁸ Disponível em: <http://mpap.mp.br/> – adaptado. Acesso em: 15 out. 2019

⁸⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n° 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. A lei supracitada foi sancionada, sem vetos, em 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o PNE com vigência no período de 2014-2024

Quando se trata de educação profissional na modalidade de ensino médio integrado, vale reforçar que a estrutura curricular dos cursos envolve duas vertentes básicas: formação geral e formação técnica. Com isso, para o desenvolvimento significativo das componentes curriculares, entende-se a necessidade da construção de um elo entre os conhecimentos básicos da respectiva componente curricular e as características dos cursos. Tais especificidades são refletidas a partir dos eixos tecnológicos de cada *campus*, os quais são organizados e predeterminados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)⁹⁰. No IFAP, levando em consideração os quatro *campi* estudados, é possível caracterizar a distribuição de cada *campus* / eixo tecnológico / curso conforme o quadro 13. Proporcionar o envolvimento desses cursos tornou-se o percurso mais adequado para investigar as percepções de docentes e discentes quanto ao papel do livro didático.

Quadro 13 Cursos Técnicos – Integrados ao Ensino Médio – Ofertados no IFAP⁹¹

<i>Campi</i>	Eixo Tecnológico	Habilitação
<i>Campus Laranjal do Jari</i>	Gestão e Negócios	Técnico em Administração
	Informação e comunicação	Técnico em Informática
	Ambiente e Saúde	Técnico em Meio Ambiente
	Recursos Naturais	Técnico em Floresta
<i>Campus Macapá</i>	Produção Alimentícia	Técnico em Alimentos
	Produção Industrial	Técnico em Química
	Recursos Naturais	Técnico em Mineração
	Informação e comunicação	Técnico em Redes de Computadores
	Infraestrutura	Técnico em Edificações
Técnico em Estradas		
<i>Campus Porto Grande</i>	Recursos Naturais	Técnico em Agropecuária
		Técnico em Agroecologia
		Técnico em Agronegócio
<i>Campus Santana</i>	Gestão e Negócios	Técnico em Comércio Exterior
		Técnico em Logística
	Produção Cultural e Design	Técnico em Marketing
		Técnico em Publicidade

Fonte: o autor

⁹⁰O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação para contemplar novas demandas socioeducacionais.

⁹¹Disponível em www.ifap.edu.br. Acesso em: 15 out. 2019

2.2 Tipo de estudo

Autores como Prodanov e Freitas (2013) enfatizam que “pesquisa é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema que caracteriza o aspecto científico da investigação” (p. 43). Ainda de acordo com esses autores, uma “pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada” p. 43). Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa é um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (p. 155). De acordo com Gil (2008), a pesquisa é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p. 26). Além das características e especificidades da pesquisa, torna-se importante a sua utilidade e validade. Flick (2013) destaca que o desenvolvimento de uma pesquisa precisa seguir determinados critérios, tais como “confiabilidade, validade e objetividade”, e que os referidos critérios podem compor tanto uma abordagem quantitativa quanto qualitativa (p. 200).

Em aspectos estruturais, há diversas formas de organizar e classificar uma pesquisa científica. Segundo Köche (2007), “o planejamento de uma pesquisa depende tanto do problema a ser estudado, da sua natureza e situação espaço-temporal em que se encontra, quanto da natureza e nível de conhecimento do pesquisador” (p. 122). Prodanov e Freitas (2013) classificam a pesquisa em três aspectos principais: natureza, objetivos e procedimentos. Em relação à natureza, as características do presente estudo seguem os parâmetros da pesquisa aplicada, pois esse tipo de pesquisa, de acordo com Assis (2009), “destina-se a aplicar os conhecimentos científicos para a solução dos mais variados problemas individuais ou coletivos” (p. 17 – 18). Na mesma linha, Gil (2008, p. 27) destaca que a pesquisa aplicada “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial”. No que se refere aos objetivos, há predominância de uma orientação descritiva, já que, “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles” (PRODANOV; FREITAS 2003, p.52) . Para Gil (2008, p. 28), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Sua característica mais significativa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”. No que diz respeito dos procedimentos, parte-se de uma perspectiva heterogênea, que adotou o estudo de campo associado à análise

documental. Esses procedimentos apresentam características complementares, e reforçam a concretude dos dados recolhidos em prol dos objetivos da pesquisa. Lakatos e Marconi (2003) ressaltam que o estudo de campo é aquele utilizado com o “objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema ou de uma hipótese, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (p. 186). Gil (2008) destaca que essa modalidade de estudo apresenta muita semelhança com os levantamentos (*survey*), no entanto, “procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” (p. 57). Ainda de acordo com o autor, esse tipo de estudo apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa.

Outro aspecto de significativa relevância nas pesquisas científicas diz respeito à forma de abordagem, qualitativa ou quantitativa. Embora em muitos casos essas duas abordagens sejam entendidas como dicotômicas, é possível enquadrá-las num mesmo estudo de forma complementar, o que a caracteriza como perspectiva mista de investigação. Tendo em vista essa abordagem, Goldenberg (1997) destaca que os pesquisadores que adotam tal perspectiva “opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências” (p. 16). Já que as ciências sociais têm suas especificidades, isso pressupõe uma metodologia própria, com o uso de métodos que buscam compreender a realidade. Para Deslauriers (1991), nessa abordagem “o objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas; seja ela pequena ou grande, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações” (p. 58). Minayo (2001) enfatiza que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (p. 21). A pesquisa qualitativa não visa, assim, comprovar hipóteses previamente estabelecidas, mas antes descrever e compreender determinado fenômeno na sua complexidade e, principalmente, buscar resultados os mais fidedignos possível. Prodanov e Freitas (2013) apontam que “os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada” (p. 70). Estudos enquadrados na perspectiva qualitativa, de acordo com Gil (2002), “dependem de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (p. 133). Ao levar em consideração as características do presente estudo, seja quanto aos objetivos, seja quanto aos instrumentos de coleta de dados, a vertente quantitativa também se faz coerente, principalmente para consolidação dos dados. Nesse sentido, Gil (2008) ressaltam que “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas” (p.17). E isso faz com que se torne cada vez mais comum

e relevante em pesquisas voltadas à educação. A adoção de mais de uma abordagem no mesmo estudo remete-se aos parâmetros da triangulação, que para Flick (2013) significa “encarar um tema de pesquisa a partir de pelo menos duas perspectivas privilegiadas”, isto é, “a análise de dois ou mais pontos é realizada principalmente utilizando-se várias abordagens metodológicas” (p. 183).

2.3 Estratégias de recolha e análise de dados

Nesta secção, são apresentadas as estratégias para a obtenção e tratamento dos dados no processo investigativo. Embora os acontecimentos desse ciclo tenham ocorrido de forma concomitante, inicialmente destaca-se a análise documental, que foi essencial para a caracterização do contexto do estudo. Passa-se em seguida para a análise dos livros didáticos de inglês. Tais manuais foram definidos com base na escolha feita por membros do IFAP através do PNLD, resumindo-se a três coleções para uso em todos os *campi*. Foi também feita a análise de documentos político-educacionais vinculados ao ensino de língua estrangeira no âmbito do IFAP e de demais instâncias nacionais que recomendam, implementam, regulamentam e normatizam a educação brasileira. Foram ainda construídos e aplicados questionários *online* para professores de inglês do IFAP e alunos dos anos iniciais (primeiro e segundo) do ensino médio vinculados aos cursos técnicos integrados da instituição, anos em que ocorre a aprendizagem de inglês. Vale ressaltar que, inicialmente, tinha-se a ideia de efetuar uma entrevista semiestruturada com os docentes que exercessem funções de coordenação pedagógica na instituição, com o objetivo de aprofundar questões emergentes dos questionários e sanar possíveis dúvidas e/ou ambiguidades observadas. No entanto, a referida entrevista foi descartada, uma vez que os dados recolhidos via questionário se mostraram suficientes para responder aos objetivos do estudo. A análise de dados implicou a triangulação de métodos e fontes de forma a elevar a credibilidade dos resultados.

2.3.1 Análise documental

Ao considerar que o presente estudo se ancora numa abordagem metodológica embasada em uma perspectiva mista, nota-se a necessidade do processo investigativo buscar procedimentos que possam fortalecer o desenvolvimento da pesquisa e conseqüentemente alcançar os objetivos almejados. Neste cenário, Marconi e Lakatos (2003, p.174) enfatizam a “importância de variadas fontes” nos desdobramentos de estudos com essas características. Dentre os diversos instrumentos possíveis para o levantamento de informações em um determinado estudo, as referidas autoras colocam em evidência a análise documental, que denominam de fonte primária, isto é, caracteriza-se por

documentos que ainda não sofreram tratamento analítico. Gil (2008, p. 148) chama a atenção para as fontes de documentação passíveis de utilização em pesquisas de cunho tanto qualitativo como quantitativo, e destaca como iminentes recursos os registros estatísticos, a comunicação de massa, os documentos pessoais e registros institucionais escritos, os quais, característicos do presente estudo, correspondem a documentos governamentais. O autor também evidencia as vantagens do uso de fontes documentais (p. 153), o qual possibilita o conhecimento do passado e a investigação dos processos de mudança social e cultural, para além de permitir a obtenção de dados com menor custo e sem possíveis constrangimentos decorrentes da intervenção de outros sujeitos. No presente estudo, a análise de documentos oficiais que caracterizam o IFAP e o sistema educacional brasileiro tornou-se imprescindível para o seu enquadramento e melhor compreensão. O uso deste tipo de documentos é um importante recurso, pois constituem fontes estáveis de informações, com possibilidade de acesso contínuo, e permitem um confronto com os demais dados obtidos por outros recursos de coleta de dados. Nessa perspectiva, foram consultados e analisados os documentos apresentados na figura 3.

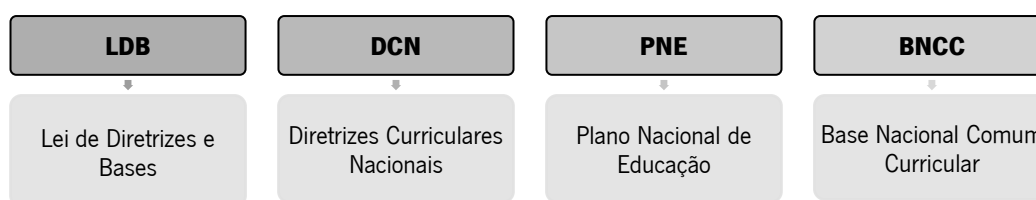


Figura 3 Documentos normativos que regem a educação brasileira.

Estes documentos de caráter normativo regulamentam a educação no Brasil e têm como propósito subsidiar as instituições da Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal. Segue-se uma breve apresentação de cada um deles:

- 1.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – trata da regulamentação do sistema educacional brasileiro. Seu histórico é relativamente curto, pois foi promulgada no início da década de 1960, seguida por outra versão dez anos depois sob a influência do governo militar. Sua última versão foi instituída pela lei nº 9.394/1996, que é a lei mais completa e relevante que rege a educação no país.
- 2.** Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – conforme destaca a organização “Todos pela educação”⁹², as DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus

⁹²“Todos pela Educação? é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos. Defende uma perspectiva independente e plural, apresentando como principal objetivo mudar a qualidade da Educação Básica no Brasil através de propostas para melhorar a formulação e implementação de políticas educacionais estruturantes. Foi fundada em 6 de setembro de 2006, em São Paulo – BR. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 08 fev. 2021.

currículos e conteúdos mínimos. As DCN asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

- 3.** Plano Nacional de Educação (PNE) – é o documento que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. O referido plano foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 e definiu 10 diretrizes para guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas durante a vigência.
- 4.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – a BNCC, como popularmente é conhecida, trata-se do documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades do ensino fundamental e médio. A BNCC norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade, no âmbito da educação básica.

Foi também dada ênfase a documentos que apresentam características prescritivas sobre orientações curriculares e formas de adequação à realidade local de cada instituição/unidade de ensino ou especificidade dos cursos, apresentados na Figura 4.

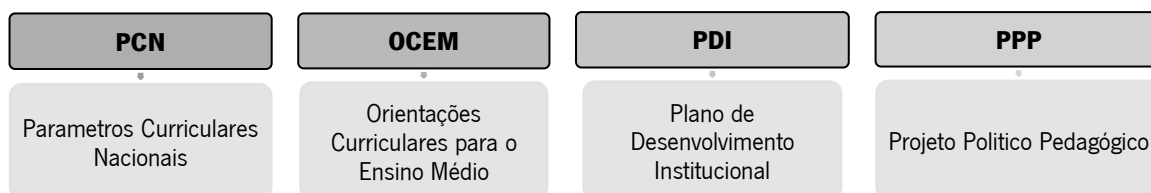


Figura 4 Documentos de caráter prescritivos

Segue-se uma breve apresentação destes documentos:

- 1.** Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – são diretrizes que visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular. Os PCN são organizados por áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias). Embora não tenham caráter obrigatório, os referidos parâmetros são recomendados tanto para a rede pública, como para a rede privada de ensino.
- 2.** Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – é um documento instrutivo que visa contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Defende que a

qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil. Foi apresentada pelo Ministério da Educação em 2006, e estrutura-se em três volumes: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

3. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – é um documento que define a missão, visão de futuro e valores do IFAP, bem como as estratégias para atingir as suas metas e os objetivos, abrangendo um período de cinco anos. Faz parte do PDI a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a Organização Didático-Pedagógica. O PDI é revisado anualmente para verificar se os objetivos e metas planejados continuam viáveis⁹³.
4. Projeto Político Pedagógico (PPP) – é um documento que trata da proposta educacional das instituições. Sua existência é obrigatória, sob pré-requisito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas sua estrutura deve ser contextualizada à realidade local. O PPP precisa ser individualizado e abordar principalmente a proposta curricular, as diretrizes sobre a formação dos professores, e as diretrizes para a gestão administrativa de cada curso.

2.3.2 Análise de livros didáticos

A análise de livros didáticos pode ser considerada uma atividade multifacetada, que exige um grau elevado de criticidade, pois tais obras têm-se mostrado cada vez mais completas, adotando altos padrões de produção e buscando incansavelmente se adequar a recomendações e exigências de editoras, instituições de ensino, e em especial ao PNLD. No estudo, foram consideradas três coleções de livros didáticos de inglês adquiridas pelo IFAP em 2018, apresentadas na figura 5. Embora os professores possam usar outras coleções, estas foram selecionadas para análise por serem obras disponibilizadas PNLD, mediante escolha feita pelos professores de inglês da instituição. Cada uma das coleções é composta por três volumes, no entanto foram priorizados como *corpus* de análise apenas dois volumes de cada coleção – 1º e 2º níveis –, pois levou-se em consideração a coerência com os cursos técnicos ofertados no IFAP, para os quais a disciplina língua inglesa é ofertada apenas nos dois primeiros anos do ensino médio. Desde a reestruturação do ensino integrado no IFAP, passando a ser ofertado em tempo integral, houve uma uniformização na oferta da componente curricular de língua inglesa, que passou a ser trabalhada em todos os cursos em apenas dois níveis, no primeiro e segundo anos. Pelo mesmo motivo, foram inquiridos apenas os estudantes do primeiro e segundo anos dos cursos.

⁹³Disponível em: <https://portal.ifap.edu.br/>. Acesso em: 09 fev. 2021.

ALIVE HIGH - Editora SM 2ª ED. 2016 - Níveis I e II - Autores: Júnia Braga et al.

VOICES PLUS - Editora RICHMOND 1ª ED. 2016 - Níveis I e II - Autor: Rogério Tílio

WAY TO GO - Editora ÁTICA 2ª ED. 2016 - Níveis I e II - Autores: Cláudio Franco, Kátia Tavares.

Figura 5 Livros didáticos adotados pelo IFAP via PNLD/2018

Estudos como os de Richards (2002), Pessoa (2009) e Pereira (2014) sobre materiais didáticos têm demonstrado que o livro didático de inglês pode oferecer inúmeras vantagens ao processo de ensino – aprendizagem, e tem-se tornado, em muitos casos, o principal meio de acesso dos estudantes à língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Dentre os diversos aspectos passíveis de análise no livro didático, o presente estudo direcionou-se a três dimensões principais discutidas no capítulo 1: Relação Local-Global, Práticas Sociais da Linguagem e Autonomia da Aprendizagem.

Buscar identificar e caracterizar estas dimensões nos livros didáticos de inglês demandou um olhar atento e uma verificação minuciosa das unidades temáticas presentes em cada exemplar analisado. Ponderar a relação local-global permitiu levar em consideração os aspectos sociais, culturais e suas especificidades; possibilitou dialogar sobre perspectivas globalizantes e principalmente compreender que a inclusão social, em suas inúmeras vertentes, é essencialmente “inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística” (OCEM, 2006 p.96). As OCEM, que fazem um paralelo entre as concepções de inclusão/exclusão e relação local/global, propõem um discernimento sobre o “raciocínio globalizante”, o qual “poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como imprescindíveis para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social” (OCEM, 2006 p.96).

Em se tratando das práticas sociais da linguagem, é importante considerar as diversas modalidades de uso do idioma caracterizadas pelas formas de letramentos que possibilitam aos estudantes o empoderamento social e os incentivam a pensar e agir criticamente. A linguagem no âmbito social, em todas suas modalidades, é considerada um aspecto de interação que vai além do enfoque comunicativo e promove a possibilidade de ação e argumentação aos usuários. Um dos aspectos a considerar é a relevância do uso de recursos autênticos voltados ao ensino e aprendizagem do idioma,

pois, através das tecnologias da informação, associadas aos veículos de comunicação, tem-se acesso à língua alvo em suas inúmeras variantes e culturas.

Outro aspecto que ganhou ênfase no estudo dos livros didáticos envolve o aprendizado autônomo, que na esfera educacional se refere à capacidade de gerir a própria aprendizagem. Em virtude de sua relevância tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, diversas perspectivas teóricas tratam do processo autônomo como recurso no meio pedagógico, e tais pressupostos servem de base para orientações pedagógicas e o regimento da educação brasileira. Documentos como a LDB (Lei 9394/1996), os PCNEM (2000) e a BNCC (2018) enfatizam a pertinência da prática autônoma como recurso fortalecedor do protagonismo e, em especial, da emancipação na aprendizagem.

Para a análise das três dimensões em pauta, foi construída a grelha apresentada no quadro 14, que especifica as subdimensões consideradas em cada uma delas. O processo de análise levou em consideração as atividades propostas nos livros didáticos, procurando-se identificar e ilustrar a ocorrência das subdimensões consideradas. Vale ressaltar que não se procurou traçar comparações entre as obras, e sim proporcionar uma visão geral do seu papel na aprendizagem de inglês no IFAP.

No processo de análise dos livros didáticos, também foi relevante destacar as resenhas das obras e comentários de seus autores sobre a construção das obras, seus pontos fortes e limitações. Essas informações divulgadas pelos autores partiam do objetivo de orientar os professores e grupos pedagógicos das instituições na escolha do livro e foram de grande valia para o processo de análise, funcionando como um recurso introdutório aos conteúdos e abordagens das obras.

Quadro 14 Grelha de análise dos livros didáticos

1. Relação Local-Global	
1.1	Competência (pluri) cultural (conhecimento/ confronto de culturas, abertura à diversidade...)
1.2	Valores de uma cidadania democrática (ex. liberdade, solidariedade, sustentabilidade...)
1.3	Visão crítica do mundo (ex. compreender/ discutir tema sob diversas perspectivas...)
2. Práticas Sociais da Linguagem	
2.1	Usos 'autênticos' da linguagem oral e/ou escrita (ex. conversação, notícia de jornal, panfleto...)
2.2	Usos pessoais da linguagem (ideias/vivências pessoais, futura profissão...)
2.3	Usos críticos da linguagem (ex. argumentação, análise crítica de textos, confronto de perspectivas...)
3. Autonomia na Aprendizagem	
3.1	Estratégias de aprendizagem autônoma (ex. aprender a escrever um resumo, a realizar um projeto...)
3.2	Gestão autônoma da aprendizagem (ex. iniciativa, escolha, decisão, autoavaliação...)
3.3	Uso autônomo de recursos (ex. tecnologia, dicionário...)

Fonte: o autor

Outro aspecto que ganhou espaço na análise dos livros didáticos foi a caracterização do tipo de atividades para o desenvolvimento de capacidades linguístico-comunicativas (atividades gramaticais, lexicais, de leitura, de escrita, etc.). Para além dessas atividades, os livros apresentam atividades adicionais e tópicos complementares, sumariados no quadro 15. Foi possível constatar que, individualmente, as coleções possuem a mesma estrutura nos níveis I e II, mas apresentam distinções entre si, seja em termos da organização das unidades temáticas, seja quanto aos conteúdos apresentados, ou mesmo quanto ao foco linguístico adotado. As referidas distinções podem ser entendidas como possíveis virtudes, uma vez que no momento da escolha do livro didático, procura-se priorizar o que mais se adequa aos eixos tecnológicos e às perspectivas dos cursos ofertados em cada *campus*.

Quanto ao manual do professor, que também foi observado, assemelha-se ao livro do estudante mas inclui uma secção adicional com orientações didáticas para o desenvolvimento da componente curricular língua inglesa. Destacam os objetivos e temas das unidades, oferecem sugestões didáticas para a estruturação das aulas e disponibilizam as respostas para todas as atividades propostas no livro. Vale ressaltar que o manual do professor, além de um suporte, é um importante aliado na sistematização da disciplina, pois detalha as unidades, sintetiza dos conteúdos, contextualiza os temas, as abordagens, os pressupostos teórico-metodológicos, e também trata das habilidades linguísticas associadas aos multiletramentos.

Quadro 15 Atividades adicionais (complementares) presentes nos livros didáticos

Coleção	Nº de unidades temáticas	Atividades adicionais		Tópicos complementares
		Conteúdo	Foco	
Alive High I – II	8	Time to reflect	Reflexão – aprendizagem	Extra activities
		Let's study for ENEM	Preparação para exames	Crossing boundaries
		Time for literature	Introdução a aspectos literários	Finals <ul style="list-style-type: none"> • Audio transcripts • Glossary • Language reference • CD - audio
Voices Plus I – II	4	Careers	Atividades profissionais	Finals <ul style="list-style-type: none"> • Exams • Language reference • Glossary, Irregular verbs • Transcripts, Track list • Cultural suggestions
		Study Skills	Estratégias de aprendizagem	
		Project	Desenvolver o uso da linguagem de forma prática	
		Reflecting about what you have learned	Reflexão sobre o processo de aprendizagem	
Way to go! I – II	8	Review <ul style="list-style-type: none"> • Reading • Language in use • Studying for exams 	Revisão dos conteúdos abordados a cada duas unidades temáticas	Finals <ul style="list-style-type: none"> • Language reference • Irregular verb • Extra activities

		• Thinking about learning		• Studying for ENEM
	Project		Desenvolver projetos interdisciplinares	• Glossary • Index

Fonte: o autor

2.3.3 Inquérito por questionário

Para além da análise documental e da análise de livros didáticos, o estudo implicou o recurso ao inquérito por questionário a estudantes e docentes de Inglês do IFAP. Eleger o inquérito por questionário como recurso investigativo foi uma forma de proporcionar objetividade, agilidade e, agregado aos outros instrumentos de recolha de dados, tornou-se uma importante ferramenta para alcançar os objetivos do estudo. O questionário, segundo Gil (2008), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p. 121). Lakatos e Marconi (2003) entendem os “questionários como um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p. 200). Para as respectivas autoras, é importante considerar que há vantagens e desvantagens ao definir o questionário como instrumento de recolha de dados, apresentadas no Quadro 16.

Quadro 16 (Des)vantagens do uso do questionário na recolha de dados

Vantagens		Desvantagens
I	Atinge maior número de pessoas simultaneamente.	Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
II	Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.	A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
III	Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.	Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.
IV	Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.	A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização.
V	Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.	O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.

Fonte: Lakatos e Marconi (2003, p.201) adaptado.

A construção dos questionários levou em consideração, principalmente, os objetivos da pesquisa, sem esquecer aspectos como: a parte estrutural das questões, a adequação da linguagem ao público alvo e a adequação às características da investigação. O conteúdo dos questionários a estudantes e docentes apresentava algumas características semelhantes, a fim de poder confrontar respostas dos dois

grupos. Os quadros 17 e 18 apresentam as secções, foco e características das questões dos dois questionários (ver anexos III e IV).

Quadro 17 Conteúdo do questionário para os estudantes

Secções		Foco	Características das questões
1	Nota explicativa	Informes sobre tema da pesquisa, objetivos e procedimentos metodológicos	-
	Termo de Consentimento	Declaração de aceite para participação da pesquisa	Itens de marcação obrigatória
2	Caracterização dos participantes	Perfil acadêmico e social dos participantes: sexo, idade, aspectos do ensino fundamental (escola, local, LE, níveis de LE), <i>campus</i> do IFAP, série relação com a Língua inglesa e o LD	12 questões: • Fechadas (9) • Mistas (3)
3	Aprendizagem de Inglês e o Livro didático – LD.	Aspectos da aprendizagem de Inglês e do livro didático de Inglês: - importância da disciplina - frequência do uso de recursos didáticos - apoio à aprendizagem nas atividades do LD - vantagens do uso do LD	5 questões: Mista – 1 Em escalas – 4: De Importância (1) – 19 itens; De Frequência (1) – 6 itens; De Intensidade (2) – 3/14 itens.

Fonte: o autor. *LE – Língua Estrangeira; IFAP – Instituto Federal do Amapá; LD – Livro Didático.

Quadro 18 Conteúdo do questionário para os docentes

Secções		Foco	Características das questões
1	Nota explicativa	Informes sobre tema da pesquisa, objetivos e procedimentos metodológicos	-
	Termo de Consentimento	Declaração de aceite para participação da pesquisa	Itens de marcação obrigatória
2	Caracterização dos participantes	Perfil acadêmico – profissional dos participantes: sexo, idade, titulação, atuação no IFAP (tempo, <i>campus</i> , LE, turmas), LD.	7 questões fechadas
3	Ensino de Inglês e o Livro didático – LD.	Aspectos do ensino de Inglês e do LD de Inglês: - aspetos da aprendizagem promovidos - aspetos menos promovidos pelo LD - aspectos que gostaria de promover mais - adequação curricular do LD - orientações e propostas do livro do professor - adequação das atividades do LD ao perfil dos alunos - interesse dos alunos pelo uso do LD - frequência do uso de recursos - razões para não usar o LD	9 questões: • Fechada – 1 (aspectos do LD) • Mistas – 4 (LD – escolha, uso, interesse, manual do professor) Em escalas – 4: De Frequência (2) – 9/6 itens; De correspondência (1) – 6 itens; De nivelamento (1) – 7 itens.

Fonte: o autor. * IFAP – Instituto Federal do Amapá; LD – Livro Didático

A validação de conteúdo dos questionários foi feita por duas professoras pesquisadoras – uma portuguesa e uma brasileira – de vasta experiência no âmbito da pesquisa educacional. Essa fase, marcada pela análise e respectivo parecer acerca da adequação e clareza dos instrumentos, foi

fundamental pois apontou pontos vulneráveis nalgumas das questões propostas e proporcionou reflexão a respeito da objetividade dos instrumentos. Antes da sua aplicação definitiva, alguns estudantes e professores do *campus* Laranjal do Jari⁹⁴ – de perfis não contempladas na investigação – responderam a um questionário piloto. Essa etapa permitiu realizar acertos pontuais de forma a fortalecer a clareza dos instrumentos.

Tendo em vista o contexto do estudo, optou-se por questionários na modalidade *online* por dois motivos principais: a possibilidade de uso cotidiano de recursos tecnológicos da parte do público alvo envolvido e a distância geográfico entre os quatro *campi* do IFAP considerados. Os questionários foram construídos na plataforma *Google Forms* e disponibilizados através de *links* enviados por *e-mail* e/ou grupos institucionais na plataforma de mensagem instantânea – *WhatsApp*. O acesso aos instrumentos ocorreu na forma prevista, pois, além da viabilidade de acesso via *smartphone* pelos participantes, todos os *campi* possuem laboratórios de informática com computadores ligados a *internet* e disponíveis aos estudantes.

Devidamente consolidado e formalmente autorizado (ver anexos V, VI, VII, VIII), o processo de aplicação dos questionários ocorreu entre dezembro de 2019 e março de 2020. Responderam 09 dos 11 docentes de inglês do IFAP e 238 estudantes de 17 cursos cursos técnicos integrados ao ensino médio (aproximadamente 28% dos inquiridos), distribuídos em 4 *campi*. Apesar de o número de estudantes ser expressivo, a sua participação poderia ter sido maior, tendo em vista a proporcionalidade de turmas e cursos envolvidos no processo. Após a recolha de dados, teve início o processo de análise e interpretação, recorrendo-se ao cálculo de frequências para as questões de resposta fechada e à síntese de respostas a questões abertas. As respostas resultantes das questões fechadas foram tratadas através do programa *Excel – Microsoft Office* – voltado à estatística descritiva.

2.4 Caracterização dos participantes do estudo

Como já foi referido, responderam aos questionários 09 docentes e 238 estudantes. A caracterização destes grupos foi realizada com base nos dados recolhidos nos questionários. A tabela 1 apresenta os dados relativos ao perfil sócio acadêmico dos professores.

O grupo situa-se numa faixa etária predominante abaixo dos trinta anos, sendo composto em sua maioria (8) por mulheres, e tendo a especialização como nível formação acadêmica mais recorrente (5). A faixa etária e a formação acadêmica dos docentes, assim como o baixo número de anos no

⁹⁴A aplicação do questionário piloto foi feita unicamente no *campus* Laranjal do Jari em virtude de o pesquisador fazer parte do mesmo. Essa decisão foi adotada para favorecer a logística, o acesso e feedback entre pesquisador, instituição e público alvo.

exercício de funções no IFAP, podem ser relacionadas com a precocidade do IFAP⁹⁵ no cenário educacional local. Outros dois aspectos contemplados dizem respeito ao *campus* de lotação dos docentes e às séries em que ministram aulas de língua inglesa. Quanto ao *campus* de lotação, constatou-se que a maioria dos docentes são dos *campi* Laranjal do Jari e Macapá; já quanto às séries de atuação, percebeu-se que todos os professores atuavam na 2ª série e 7 deles atuavam na 1ª série. Assim, a maioria dos docentes atuavam nas duas séries do ensino médio, e isso pode contribuir de forma significativa para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois permite que o professor tenha uma visão macro do processo de aprendizagem de língua inglesa. Por último, os professores que responderam ao questionário usavam três livros didáticos, maioritariamente a coleção *Alive High*.

Tabela 1 Características dos docentes (n=9)

Idade	f
20 – 25 anos	01
26 – 30 anos	05
31 anos ou mais	03
Sexo	f
Feminino	08
Masculino	01
Titulação	f
Graduação	01
Especialização	05
Mestrado	03
Doutorado	-
Tempo de atuação docente no IFAP	f
Menos de um ano	01
1 – 3 anos	03
4 – 6 anos	03
7 – 9 anos	02
<i>Campus</i> de Lotação	f
Laranjal do Jari	03
Macapá	03
Santana	01
Porto Grande	02
Série(s) de atuação	f
1ª série (Ensino Médio)	07

⁹⁵O Instituto Federal do Amapá (Ifap) começa em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (Etfap), instituída pela Lei nº 11.534. Em 13 de novembro de 2007. Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transforma a Etfap em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap) – autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/quem-somos/historico>. Acesso em: 20 dez. 2021.

2ª série (Ensino Médio)	09
Livro didático adotado⁹⁶	f
<i>Alive High</i>	05
<i>Circles</i>	-
<i>Learn and Share in English</i>	02
<i>Voices Plus</i>	-
<i>Way to go</i>	02

Fonte: o autor

Quanto à caracterização dos estudantes, apresentada nas tabelas 2 e 3, construiu-se um perfil com maiores especificidades, em duas vertentes: as características individuais e aspectos relativos ao ensino fundamental como etapa preparatória para o ensino médio; elementos voltados ao perfil acadêmico dos estudantes no ensino médio do IFAP.

Tabela 2 Características dos estudantes: idade, sexo e ensino fundamental (n=238)

Idade	f	%
15 anos	71	29,9
16 anos	101	42,4
17 anos ou mais	66	27,7
Sexo	f	%
Feminino	142	59,7
Masculino	96	40,3
Escola que estudou o Ensino Fundamental	f	%
Pública	198	88,2
Particular	40	16,8
Município que estudou o Ensino Fundamental	f	%
Laranjal do Jari	36	15,1
Macapá	44	18,5
Porto Grande	71	29,9
Santana	41	17,2
Outros	46	19,3
Língua Estrangeira estudada no Ensino Fundamental	f	%
Espanhol	24	10,1
Francês	101	42,4
Inglês	165	69,3
Outra (s)	01	0,4
Uso do Livro Didático de Inglês durante o Ensino Fundamental	f	%

⁹⁶ Embora as coleções adotadas no IFAP fossem apenas 3 - *Alive High*, *Voices Plus* e *Way to go* -, o questionário indicava as 5 coleções disponibilizadas no PNLD e verificou-se que alguns docentes indicaram outras coleções para além das adotadas.

Todos os anos	61	25,6
Em alguns anos	81	34,0
Nunca usei	96	40,4

Fonte: o autor

Ao observar a faixa etária dos estudantes, percebe-se que a maior parte (72,3%) se encontra dentro dos limites de idade previstos pelo IFAP, respeitando as normativas propostas pelo MEC, isto é, 15 anos para os estudantes ingressantes no 1º ano e 16 anos para os estudantes do 2º ano do ensino médio. Observou-se um número maior de estudantes com 16 anos (42,4%) em relação as demais faixas etárias, e isso se justifica em virtude da mais representativa participação dos estudantes do 2º ano (154; 64,7%). Contudo, foi possível observar que 27,7% dos estudantes estão acima da faixa etária esperada para o nível de ensino a que pertencem. Esse dado permite inferir que parte desses estudantes certamente se enquadram no percentual de estudantes (11,8%) que declararam terem repetido algumas das séries em que estudam (1ª e/ou 2ª séries).

Tabela 3 Características dos estudantes: Ensino Médio Técnico – IFAP (n=248)

Campus do IFAP em que estuda	f	%
Laranjal do Jari	53	22,3
Macapá	32	13,5
Porto Grande	96	40,3
Santana	57	23,9
Série que estuda no IFAP	f	%
1ª Série (Ensino Médio)	84	35,3
2ª Série (Ensino Médio)	154	64,7
Repetência de Série no IFAP	f	%
Não	210	88,2
Sim, 1º ano	20	8,4
Sim, 2º ano	08	3,4
Aproveitamento na Disciplina Inglês	f	%
Mau	17	7,1
Razoável	94	39,5
Bom	82	34,5
Muito bom	45	18,9
Livros Didáticos usados nas aulas de Inglês	f	%
<i>Alive High</i>	31	13
<i>Circles</i>	04	1,7
<i>Learn and Share in English</i>	13	5,5
<i>Voices</i>	08	3,4
<i>Way to go</i>	-	-

Outros Livros Didáticos	55	23,1
Nenhum Livro de Didático	139	58,4
Contato com a Língua Inglesa fora da Escola	f	%
Não	51	21,4
Sim	187	78,6

Fonte: o autor

Com a meta de fomentar a coerência entre a faixa etária e o nível escolar no decorrer da educação básica, o MEC tem desenvolvido mecanismos de incentivo à equiparação destas variáveis voltadas a aprendizagem, os quais objetivam, em síntese, prescrever a idade adequada para que o estudante atue em cada modalidade de ensino. Nas últimas décadas (2007 – 2020) foram implantados três programas de incentivo à educação harmônica para ensino básico, tais como: o programa Mais Educação⁹⁷, que instituiu o ensino em tempo integral visando maior permanência dos estudantes na escola, e, em caráter complementar, estimular a formação continuada dos professores; em seguida foi publicado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁹⁸ – PNAIC, que apresentava como principais características a dilatação das discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento a partir de uma abordagem interdisciplinar, privilegiando a formação continuada dos professores alfabetizadores sob uma perspectiva crítico-reflexiva, e um diálogo intermitente entre a prática docente e a equipe pedagógica institucional; o Programa Mais Alfabetização⁹⁹ ganha respaldo na BNCC por objetivar o fortalecimento da leitura, escrita e habilidades matemáticas no início da educação básica. Embora o referido programa foque o ensino fundamental, os reflexos das atividades desenvolvidas nessa etapa reverberam sobre o ensino médio.

Outro aspecto do perfil dos estudantes participantes diz respeito a superioridade numérica dos estudantes de sexo feminino (59,3%) em relação aos de sexo masculino (40,3%), embora não se vise discutir neste momento a participação de gênero na educação profissionalizante, que pode indicar um empoderamento das mulheres em meio a uma sociedade emergente como a brasileira.

Relativamente a aspectos do trajeto dos estudantes no ensino fundamental, nota-se uma proeminência da frequência da escola pública (88,2%) e um equilíbrio quanto à localidade em que cursaram esse

⁹⁷O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787-mais-educacao>. Acesso em: 20 dez. 2021.

⁹⁸O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituída pela Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, com alterações da Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013 como o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas>. Acesso em: 20 dez. 2021.

⁹⁹O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 20 dez. 2021.

nível de ensino, com um realce para o município de Porto Grande (29,9%), o que é legitimado pelo número de estudantes participantes (40,3%) que estudavam no *campus* do IFAP localizado nesse município.

Quanto à língua estrangeira estudada durante os quatro anos do ensino fundamental, além dos idiomas já consolidados na educação nacional – Inglês, Francês e Espanhol –, houve espaço para que os estudantes declarassem outras línguas estrangeiras. No entanto, é a língua inglesa que, de uma forma geral, tem maior incidência (69,3%) entre as respostas, seguida do Francês (42,4%). É importante destacar que o idioma francês apresenta um espaço consolidado nas escolas públicas no estado do Amapá em virtude de sua fronteira com a Guiana Francesa, e essa proximidade repercute em uma presença mais sólida, fundamentada pelo uso comum do idioma pelos estrangeiros guianenses que migram especialmente para o município do Oiapoque (fronteira do estado do Amapá com a Guiana Francesa) e a capital Macapá.

Sobre a percepção dos alunos acerca do seu aproveitamento na disciplina, apenas uma minoria indicou mau aproveitamento (7,1%), o que ainda assim é significativo e um sinal de alerta para a instituição; os restantes estudantes assinalaram um aproveitamento razoável (39,5%), bom (34,5%) ou muito bom (18,9%), o que parece ser um bom indicador, embora se trate das percepções dos estudantes e não de uma análise dos seus desempenhos.

Outro aspecto posto em pauta foi o uso do livro didático durante o ensino fundamental, apenas assinalado por um quarto dos estudantes (25,6%) entre os demais recursos indicados, e perto de metade (40,4%) afirmaram nunca ter usado o livro didático de inglês. Nas suas declarações, esse material não se mostrou muito presente nas aulas, sendo que 58,4% afirmaram a não utilização dos livros em sala de aula e apenas 23,1% dos estudantes reconheceram o uso de materiais adicionais cotidianamente. Mediante a relevância, propagação e gratuidade do PNLD, estes dados são preocupantes, uma vez que o contexto da escola pública brasileira demanda por materiais didáticos organizados, institucionalizados e acessíveis aos estudantes como os fornecidos pelo PNLD. A ausência de livros didáticos pode ser um dos fatores que tem limitado o aproveitamento da disciplina no âmbito escolar.

Por último, quanto ao contato desses sujeitos com a língua inglesa fora do contexto escolar, foi possível encontrar dois resultados importantes: primeiro o posicionamento negativo, indicador do não contato, reconhecido por 21,4% dos estudantes; em seguida, o facto de a maioria dos estudantes, 78,6%, confirmar ter contato com a língua inglesa fora da escola. O acesso à língua estrangeira – especialmente a língua inglesa – tem-se tornado cada vez mais habitual entre os estudantes em virtude

do contexto globalizado que a sociedade atravessa. Essa prática tem sido valorizada nas recomendações oficiais, desde as OCN (2006) até a BNCC, que entre outras habilidades recomenda “fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (BRASIL, 2018, p. 486). Os estudantes têm acesso a uma gama de recursos tecnológicos vinculados à internet que lhes permitem a interação com a língua inglesa, considerando-se que a cultura digital pode também “ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (BRASIL, 2018, p. 476).

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta e analisa os resultados obtidos através do inquérito por questionário e da análise de livros didáticos adotados na instituição. Tendo em mente o foco e os objetivos do estudo, o capítulo organiza-se nalgumas temáticas principais: uso do livro didático e outros recursos; adequação curricular do livro didático; atividades do livro didático e adequação aos alunos; dimensões da aprendizagem da língua e papel do livro didático.

3.1 Uso do livro didático e outros recursos

O presente tópico traz um panorama a respeito do uso do livro didático de inglês no IFAP, com base nas percepções dos professores e estudantes inquiridos. Ganha aqui evidência a questão da participação docente no processo de escolha do livro didático, as suas concepções sobre o uso do livro didático e outros materiais no ensino de língua inglesa, e o entendimento dos estudantes de cursos técnicos em nível médio acerca do uso do livro didático e outros materiais no contexto de sala aula.

De acordo com o MEC, o PNLD tem como principal prerrogativa a avaliação, a seleção e a disponibilização de obras didáticas, pedagógicas, literárias e outros materiais de apoio à prática educativa. A avaliação ganha um papel especialmente relevante, pois configura uma das etapas decisivas para a consolidação do manual didático. No PNLD/2018, o processo de avaliação pedagógica teve como base o edital 04/2015 – CGPLI, publicado no Diário Oficial da União de 02/02/15, o qual oportunizou a convocação e orientação a editoras para a inscrição de suas respectivas coleções didáticas. O procedimento avaliativo, na área de língua estrangeira moderna – inglês, no ano de 2018, ficou a cargo do Colégio Pedro II¹⁰⁰, instituição parceira e responsável por planejar, organizar e executar o processo avaliativo pedagógico.

Após a avaliação realizada pela instituição credenciada, as coleções aprovadas foram disponibilizadas no Guia do Livro Didático, disponível no *site* do PNLD, o qual oferece recursos importantes para os procedimentos de escolha, com destaque para versão digital das obras, as resenhas completas de cada coleção, além de especificidades e diferenciais do material em destaque. Através dessas especificidades é possível relacionar, de forma mais efetiva, o projeto político-pedagógico da instituição e o livro didático a escolher. O Guia do Livro Didático também sugere que os docentes, e outros possíveis participantes, membros da equipe pedagógica, atuem de forma coletiva e consciente, pois a

¹⁰⁰ O Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas federais de ensino básico do Brasil. Fundado em 2 de dezembro de 1837. Atualmente integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oferecendo ensino da Educação Infantil à Pós-graduação, com foco em uma educação inclusiva e preocupada com a formação de cidadãos conscientes. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/historia>. Acesso em: 10 jun. 2021.

escolha democrática e participativa, além de ser um requisito positivo, deve ser admitida em prol de um melhor aproveitamento do material e principalmente da consonância entre as perspectivas preconizadas pelas obras e a proposta institucional. Nesse contexto, o Guia apresenta algumas possíveis funções a serem desempenhadas pelo livro em favor do fortalecimento do processo de ensino, conforme especificado no quadro 19.

Quadro 19 Funções do Livro Didático/PNLD

Funções a serem desempenhadas	
a.	Fornecer informação científica e geral
b.	Oferecer formação pedagógica diretamente relacionada ao componente curricular em questão
c.	Auxiliar no desenvolvimento das aulas sem retrainir a autonomia docente
d.	Subsidiar a avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes no processo de ensino-aprendizagem
e.	Contribuir para a operação de práticas interdisciplinares na escola
f.	Disponibilizar um bom Manual do Professor

Fonte: Guia digital do PNLD. Adaptado. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018>. Acesso em: 10 jun. 2021.

A escolha consciente e criteriosa do livro didático é um procedimento de alta relevância tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de uma determinada componente curricular. Em face a essas prerrogativas, inicialmente cada instituição de ensino, mediante seus representantes, tem a responsabilidade de apresentar duas opções de obras para cada disciplina, uma vez que não havendo possibilidade de aquisição da primeira opção, a segunda é adotada. Também há a possibilidade de a escolha envolver contextos mais coletivos, definindo as obras didáticas não apenas por unidade de ensino, e sim por secretarias municipais ou estaduais. Mesmo com esse cenário, a política do PNLD tem sofrido recorrente críticas de professores e demais membros das unidades de ensino, pois não raramente os livros encaminhados às escolas diferem dos indicados pelos professores durante a fase de escolha. Em virtude disso, recomenda-se procedimentos rigorosos e condutas coletivas na definição tanto da primeira quanto da segunda opção.

Especificamente para a disciplina Língua Inglesa, no PNLD 2018 foram aprovadas cinco coleções: *Alive high, Voices Plus, Learn and Share in English, Circles, Way to Go!*, Tais obras integraram o catálogo nacional para todas as escolas públicas do país, para apreciação e escolha dos professores de língua inglesa de cada unidade de ensino. Vale reforçar que cada escola tem liberdade para definir a obra didática de preferência e que atenda às suas perspectivas educacionais. Nos Institutos federais, composto por *campi* independentes, cada *campus* também possui autonomia para a escolha do livro didático. No caso do IFAP, e levando em consideração as obras disponíveis para escolha, foram adotadas as três coleções já referidas no capítulo, distribuídas nos *campi* conforme o quadro 20.

Quadro 20 Coleções Didáticas adotadas PNLD/IFAP

Obras Adotadas				
Coleção	Autor (es)	Editadora	Publicação	Campus do IFAP
Alive High	Paiva et al.	SM	2ª Edição - 2016	Macapá
				Santana
Voices Plus	Rogério Tilio	Richmond	1ª Edição - 2016	Laranjal do Jari
Way to go	Claudio Franco	Ática	2ª Edição - 2016	Porto Grande
	Kátia Tavares			

Fonte: o autor

Chegar a consenso sobre uma determinada obra didática que componha o ciclo de uso para o qual é escolhida, recomendável por um triênio, exige sensatez e discernimento dos participantes no processo, principalmente quando o foco recai sobre as perspectivas de ensino e de aprendizagem legitimadas pela instituição. Nesse sentido, o MEC tem recomendado que a escolha do livro didático precisa estar alinhada ao projeto político-pedagógico da escola, ao aluno, ao professor e à realidade sociocultural das instituições. Embora seja sugerida a participação de membros do setor pedagógico, o próprio ministério acentua que, no processo de escolha orientado pela legislação do PNLD, o protagonismo incida sobre os docentes das áreas específicas. Cabe aos professores de disciplinas análogas eleger, de forma democrática, os materiais que melhor se adequem ao contexto institucional e possam ser usados de forma ampla e coletiva durante seu período de vigência.

As obras utilizadas como base para o desenvolvimento do presente estudo, notadamente os livros didáticos de inglês adotados pelo IFAP, vinculadas ao PNLD/2018, tiveram vigência entre os anos 2019 – 2021. As três coleções – *Alive High*, *Voices Plus* e *Way to go* – seguiram o rito do processo conduzido pelo PNLD, isto é, foram aprovadas de acordo com os critérios atribuídos, e conseqüentemente apresentadas e disponibilizadas, via Guia do Livro Didático, para análise e escolha pelos professores de inglês do IFAP. As respectivas editoras (SM, Richmond e Ática) ofereceram as coleções completas (níveis 1, 2 e 3), em versões impressas, além da versão *online* disponível no Guia do Livro Didático, via *site* do PNLD. Complementarmente, e seguindo pré-requisitos do PNLD, a editoras também disponibilizaram, em versão impressa, o manual do professor (obra com respostas das atividades e sugestões didáticas). O Guia do Livro Didático também propiciou acesso às resenhas das respectivas obras, que detalham e reforçam pontos de destaque e possíveis diferenciais. Nesse âmbito, é possível destacar a visão geral¹⁰¹ de cada obra, emitida pelos autores, buscando possibilitar

¹⁰¹ "Visão geral" é o termo usado para representar um dos aspectos enfatizados pelos autores de cada coleção. Esse tópico é abordado nas resenhas disponibilizadas no Guia do Livro Didático, para auxiliar os professores no momento escolha das obras. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

melhor entendimento quanto aos pressupostos de escolha e a relação entre os conteúdos abordados nas coleções e a proposta pedagógica da instituição. Levando em consideração a visão geral das obras, a mais escolhida (indicada para uso em dois *campi*: Macapá e Santana), *Alive High*, “adota a proposta didático-pedagógica denominada abordagem complexa, que pressupõe o ensino de língua não apenas como meio de comunicação, mas também como instrumento que favorece a reflexão e a ação social”(PAIVA et al., 2016, p. 181); em seguida, a coleção *Voices Plus*, “tem como princípio norteador a abordagem sociointeracionista da linguagem, associada às teorias dos multiletramentos e do letramento crítico, e às práticas da transversalidade e da interdisciplinaridade” (TILIO, 2016, p. 217); por último, a coleção *Way to go!* “pauta-se na visão sociointeracional da linguagem, baseada nos estudos bakhtinianos, no letramento crítico e nos multiletramentos, bem como nos gêneros discursivos como formas de ação na sociedade” (FRANCO & TAVARES, 2017, p. 227).

Diante de diferentes obras, o processo de escolha dos livros didáticos é um momento de muito comprometimento dos professores, pois torna-se necessário seguir caminhos legais, procedimentos éticos e parâmetros institucionais. No entanto, no presente estudo, foi possível observar informações que remetem a uma condição de fragilidade quanto à participação dos professores na escolha do livro didático, que se contrapõem às prerrogativas de escolha propostas no PNLD, as quais sugerem um processo de escolha democrático, que envolva coletivamente os docentes das disciplinas afins. Dos 9 docentes inquiridos, apenas 3 indicaram ter participado na escolha do livro didático, sendo que os 6 que não participaram alegaram três justificativas: não ter sido informado sobre a escolha do livro (n=1), não ter estado presente no momento da escolha (n=2) e não estar lotado no *campus* atual no momento da escolha (n=3).

O envolvimento dos professores é essencial a uma escolha adequada ao contexto institucional, tendo em consideração que a obra adotada será um dos principais suportes didáticos para a disciplina no seu intervalo de vigência. Os dados apresentados revelam que a maioria dos professores não tiveram envolvimento na escolha do manual didático, o que pode sinalizar uma adversidade, e até mesmo uma preocupação com as possíveis consequências geradas ao processo de ensino-aprendizagem de inglês. Quando não há participação coletiva e democrática na definição da obra, a instituição pode desenvolver sequelas, que na maioria das vezes são caracterizadas por: o não uso ou uso limitado dos livros; o recebimento de obras distintas das escolhidas; ou a adoção de material de uso contínuo não procedente do PNLD. Contudo, os motivos apresentados pelos inquiridos para a não participação na escolha do livro didático, excetuando o caso de desconhecimento do processo de escolha e seus respectivos períodos, são legitimadas por acontecimentos de força maior, ou seja, ausências ou

afastamentos legais, tais como: licenças, remoções, ou por não fazer parte do grupo institucional durante o período de escolha. Assim, são imputados a algumas variáveis particulares à instituição, tais como: implantação de unidades de ensino, que exige reorganização do organograma institucional; intensa movimentação docente entre os *campi* do IFAP, gerada essencialmente por saída (remoção e redistribuição¹⁰²) e chegada (contratação) de docentes em caráter efetivo ou temporário. Esse fluxo acentuado que contempla os servidores docentes do IFAP, além das particularidades já citadas, como precocidade de implantação da instituição e necessidade de reorganizações curriculares, pode envolver situações imprevisíveis motivadas tanto pelo cumprimento de requisitos legais ou até mesmo para justificar deslocamentos motivados por interesses e/ou critérios da administração.

Participar da etapa de escolha do livro didático é uma prerrogativa da prática docente e escolher um bom material, que se adeque as perspectivas institucionais e implique em alto rendimento da componente curricular, é uma tarefa importante à condução do processo de ensino. Em se tratando do livro didático de inglês, passível de uso mais intenso em virtude da escassez de outros materiais de fácil acesso, pode-se atribuir uma importância ainda maior ao processo de escolha. No entanto, é plausível pensar que o baixo índice de participação dos docentes de língua inglesa na escolha do livro didático pode apresentar implicações relacionadas a frequência do seu uso no contexto de sala de aula. Essa possibilidade pode estimular o uso de outros materiais, tanto para intensificar a pluralidade de recursos, quanto para compensar o menor uso dos livros didáticos vinculados ao PNLD.

O uso de materiais didáticos como recurso fortalecedor do ensino e da aprendizagem no cotidiano escolar tem sido motivo de embates teóricos por diversos estudiosos (SINCLAIR, 1996 ; GÉRARD & ROEGIERS, 1998; RICHARDS, 2002 ; LEFFA, 2003; TOMLINSON, 2012). Em virtude de especificidades no cenário brasileiro – sejam linguísticas, sociais, culturais ou econômicas –, o uso de recursos didáticos apresenta consideráveis discrepâncias no âmbito da sala de aula quando se trata do ensino público. Assim, no presente estudo tornou-se necessário averiguar a frequência de uso de materiais didáticos nas aulas de inglês do IFAP, mais especificamente o uso do livro didático, de recursos autênticos, da internet, de dicionários e de gramáticas. Os resultados podem ser observados na tabela 4, que apresenta as percepções dos docentes e dos estudantes. Embora o número de docentes seja reduzido, apresentam-se valores percentuais para maior facilidade de comparação no contexto estudado.

¹⁰² São procedimentos de deslocamento dos servidores públicos, regidos pela Lei N° 8.112, de 11 de dezembro de 1990 de acordo com os seguintes artigos e especificações:

Art. 36. Remoção é o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede;

Art. 37. Redistribuição é o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder, com prévia apreciação do órgão central do SIPEC; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

Tabela 4 Percepções dos docentes e estudantes sobre o uso de recursos didáticos

Recursos didáticos	Docentes (n=9)			Estudantes (n=238)		
	N	AV	F	N	AV	F
Livro didático	33,3%	66,7%	-	62,6%	31,9%	5,5%
Materiais autênticos	-	33,3%	66,7	25,6%	57,2%	17,2%
Internet	11,1%	33,3%	55,6%	22,3%	52,1%	25,6%
Dicionários	11,1%	55,6%	33,3%	31,1%	39,9%	29,0%
Gramáticas	33,3%	44,5%	22,2%	18,9%	36,6%	44,5%

Fonte: o autor. Escala: N – Nunca; AV – Às Vezes; F – Frequentemente

Relativamente ao livro didático, constata-se que, de acordo com os sujeitos, o seu uso é ocasional ou nulo. A ausência de uso é registrada por 33,3% dos docentes e 62,6% dos estudantes. Esse dado remete a um posicionamento que merece reflexão, pois em virtude de algumas especificidades da maioria dos *campi*, como localização e aspectos socioeconômicos, não é possível identificar abundância de outros recursos didáticos diferentes do livro fornecido pelo PNLD. Por outro lado, os resultados do questionário aos estudantes mostrou que valorizavam o uso do livro didático, pois 82,8% consideraram-no um recurso vantajoso para a sua aprendizagem e apenas 17,2% não o consideraram desse modo. Nesse cenário, vale reforçar, como destaca Coracini (1999), que o livro didático de inglês é o principal, e muitas vezes, o único meio de acesso ao idioma estrangeiro por alunos de escolas públicas, tanto em sala de aula quanto no convívio social, podendo exercer varias funções de apoio à aprendizagem (LIMA & VIEIRA, 2020; SARMENTO & LAMBERTS, 2016). Os alunos inquiridos registaram diversas vantagens nas suas respostas livres, analisadas e sintetizadas na tabela 5.

Tabela 5 Percepções dos estudantes sobre razões para usar o livro didático

Justificativa para o uso do L.D na disciplina de Inglês	f	%
Aumenta o vocabulário	1	0,4
Contribui para o aprendizado da língua	81	34,0
Facilita o aprofundamento dos conteúdos	1	0,4
Favorece o estudo de gramática	1	0,4
Melhora a compreensão dos conteúdos	10	4,2
Motiva a aprendizagem	1	0,4
Oferece suporte à aprendizagem da língua	79	33,2
Possibilita a aprendizagem autônoma	5	2,1
Possibilita o conhecimento de mundo	3	1,3
Propicia a sistematização dos conteúdos	8	3,4
Sem opinião	7	2,9

Fonte: o autor

Quanto aos estudantes que não reconheceram vantagens em usar o livro didático (17,2%), as suas justificativas foram variadas, como a o caráter pouco dinâmico do livro, a falta de compreensão do livro, a falta de uso contínuo do livro em sala de aula, a incompatibilidade entre o conteúdo das aulas e o livro, ou o facto se ser um recurso pouco interessante. Desses alunos, 17 sugeriram o uso de outros recursos.

Com efeito, os resultados apresentados na tabela 5 acima indicam que o livro didático não é o único recurso utilizado, verificando-se o uso ocasional ou frequente de materiais complementares, o que também é recomendado por documentos oficiais que regem e orientam o sistema educacional brasileiro. A exemplo, a Leis de Diretrizes e Bases (LDB) destaca o uso de manuais didáticos preferencialmente como suporte à aprendizagem; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ratificam a importância do livro didático usado em paralelo a recursos tecnológicos para que seja assegurado o processo de ensino e de aprendizagem; as Orientações Curriculares Nacionais (OCEN) colocam em pauta e sobretudo recomendam o uso moderado do livro didático no cotidiano escolar. Ainda assim, mesmo não sendo obrigatório usar apenas o livro didático, nunca o usar contraria recomendações oficiais do sistema educacional brasileiro, que fornece os materiais didáticos de forma gratuita a todas as escolas das esferas municipal, estadual e federal, através do PNLD. Ter acesso a um material de ensino da língua estrangeira que foi submetido a análise, avaliação e prescrição do órgão educacional máximo, o MEC, é um privilégio recente e que deveria ser aproveitado. Torna-se ainda importante frisar que o fornecimento dos livros didáticos pelo MEC através do PNLD reflete em significativo investimento financeiro, e o não uso desses materiais pode implicar em desperdícios de recursos públicos destinados à educação.

Entre os recursos didáticos complementares indicados pelos inquiridos na tabela 5 acima, salientamos o uso de materiais autênticos, uma vez que os resultados permitem constatar que todos os docentes valorizam este tipo de recursos, que podem trazer maior realismo à sala de aula. Vale reforçar que o uso de materiais autênticos é entendido como ponto positivo para o processo tanto de ensino quanto de aprendizagem, uma vez que remete a características nativas da língua em foco. Contudo, ao comparar o maior uso de materiais autênticos com o menor uso dos livros didáticos, observa-se uma realidade inesperada que gera inquietações em virtude da realidade do sistema de ensino público no país, que permanece atrelado a significativas desigualdades sociais, econômicas, culturais e, essencialmente, estruturais.

Também é de salientar o recurso ocasional ou frequente à *internet*¹⁰³, que tem sido uma forte aliada do sistema educacional, em especial no ensino da língua inglesa como língua estrangeira. No cenário estudado, constatou-se, contudo, que uma parcela dos docentes (11,1%) e dos estudantes (22,3%), afirma que a *internet* não é utilizada como suporte em sala de aula. Vale aqui destacar a relevância dos recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem, a qual ficou particularmente evidente no momento pandêmico vivido desde 2020 como suporte ao ensino remoto. Além dessa aplicabilidade com características emergenciais, a utilização da *internet* vinculada ao ensino de língua inglesa apresenta um histórico bastante consolidado. Isto é, além do desenvolvimento de aulas/cursos *online* e o acesso a fontes de conteúdo no idioma estrangeiro, a conexão à *internet* também tem favorecido o contato direto com a língua alvo, possibilitando a interação com falantes nativos e o compartilhamento de elementos culturais. Outros dois aspectos ganham notoriedade quando se pauta a *internet* como recurso no processo de ensino de línguas estrangeiras: a relação local-global e a oportunidade de fortalecimento da autonomia na aprendizagem. Tais aspectos ganharão mais espaço e aprofundamento em um tópico a ser abordado posteriormente. Contudo, importa ressaltar que o uso da *internet* como recurso didático precisa ser visto com sensibilidade no cenário educacional público do Brasil, o qual ainda é representado por fortes desigualdades vinculadas tanto ao aspecto geográfico quanto as esferas de ensino que compõem os poderes municipal, estadual ou federal. Sobre esse panorama, em seus últimos estudos divulgados, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰⁴ apresentou dados sobre o acesso de *internet* entre os domicílios brasileiros, com base no ano de 2019, e destacou um leve aumento (3,6%) no número desses usuários, passando para 82,7%. No entanto, a pesquisa também constatou que a maior parte desses domicílios fica concentrada nas áreas urbanas das regiões mais desenvolvidas economicamente do país, nomeadamente as regiões Sul e Sudeste, situando-se os menores percentuais de pessoas que utilizaram a *Internet* nas Regiões Norte e Nordeste. Por outro lado, o estudo constatou a desigualdade de acesso à *internet* por estudantes de escolas privadas e públicas. Nessas últimas, de acordo com o IBGE, os estudantes apresentam taxas inferiores de acesso em virtude de aspectos financeiros, como o custo do serviço e do equipamento eletrônico para navegar na rede. Nesse cenário, é possível perceber que o uso de recursos didáticos associados à *internet* nas escolas públicas de educação básica brasileiras pode apresentar limitações não favoráveis ao ensino e à aprendizagem.

¹⁰³ É importante destacar que a presente pesquisa teve a coleta de dados no período ocorrido no intervalo de dezembro de 2019 e março de 2020. Até então, a pandemia de Covid-19 não havia afetado integralmente as unidades de ensino, e as aulas ocorriam de forma presencial.

¹⁰⁴ IBGE - O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é um instituto público da administração federal. O estudo em destaque foi desenvolvido pela Diretoria de Pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Contínua, com referência do ano 2019 e publicada em 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

Ainda ao tratar do uso de materiais didáticos em sala de aula, procurou-se averiguar o uso de mais dois recursos, os dicionários e as gramáticas, que parecem ter também uma presença significativa nas aulas. Sobre o dicionário, apenas 11,1% dos professores afirmaram nunca o terem usado em suas aulas. Em contrapartida, aproximadamente 89% declararam fazer uso ocasional ou frequente desse recurso, o que é globalmente consonante com as percepções dos estudantes. Sobre o uso de gramáticas, assinalado por uma percentagem elevada dos inquiridos, torna-se necessário ressaltar que o ensino de língua estrangeira no Brasil apresenta resquícios históricos de ensino estrutural, ou popularmente conhecido como método tradicional. Nessa perspectiva, a gramática normativa e a tradução literal representavam a essência do processo de ensino de línguas, que incentivavam a memorização e a aprendizagem descontextualizada. Não há dúvidas de que as estruturas gramaticais têm sua importância no processo de aquisição da linguagem; mesmo assim, o seu uso moderado, associado a outras metodologias, tem-se revelado o caminho mais prudente a percorrer no contexto de sala aula. Nos resultados do estudo, alguns docentes e estudantes afirmaram que nunca usaram gramáticas em suas aulas. Ao constatar esse dado, é possível inferir que são usadas abordagens mais comunicativas, nas quais a ênfase é no sentido e não na forma. No outro extremo, alguns docentes e quase metade dos estudantes declararam o uso frequente de gramática nas aulas de inglês, o que pode remeter para uma concepção mais tradicional de ensino de língua. Ainda assim, na sua globalidade, os resultados parecem apontar para um uso moderado da gramática, o que está de acordo com pontos destacados em documentos oficiais como os PCN+* e as OCEM. Tais documentos destacam que aprendizado gramatical deve atuar como suporte para a construção de sentido, uma vez que apresenta como característica a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua. Conforme os PCN+, embora relevante quando se busca desvelar, analisar ou ler criticamente, o conhecimento metalinguístico voltado para a análise gramatical, morfológica ou sintática não garante a compreensão dos mecanismos da linguagem. As OCEM destacam que, na tradição do ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem, adotando-se uma concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato. Porém, mesmo remanescente em alguns contextos, essas perspectivas não se sustentam a partir da concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura. O engessamento do processo de ensino – via padrões tradicionais – distancia-se das práticas sociais de linguagem e conseqüentemente da perspectiva sociointeracionista recomendada pelos documentos oficiais.

Além dos materiais didáticos indicados nos questionários, houve espaço para que os docentes e os estudantes elencassem outros materiais de uso recorrente nas suas aulas. A maioria dos docentes

indicou outros recursos como apresentações em PowerPoint, aplicativos e plataformas digitais (*Plickers*¹⁰⁵, *Kahoot!*¹⁰⁶ *Flipgrid*¹⁰⁷, *Google classroom*¹⁰⁸), músicas, filmes, jogos e outros livros didáticos. Quando aos estudantes, alguns (cerca de 23%) referiram também músicas, filmes e jogos, para além cursos *online*, fotos, teatro e dança.

Analisar as percepções dos professores e estudantes do IFAP sobre o uso do livro didático e de outros recursos era um dos objetivos do presente estudo. Observou-se que, de acordo com as percepções dos inquiridos, o livro didático de inglês tem um uso pouco frequente em sala de aula, sendo também usados outros materiais como recursos autênticos, a *internet*, gramáticas e dicionários. O uso do livro didático é uma recomendação do MEC e uma prerrogativa dos documentos oficiais que regem a educação nacional. A presença desse material em sala de aula submete-se a critérios estabelecidos pelos professores, que, por intermédio de uma boa escolha, podem indicar coleções adequadas às perspectivas educacionais da instituição. Neste aspecto, constatou-se uma significativa fragilidade no processo de escolha das obras, no qual a maioria dos professores declarou não ter participado. Dentre outros aspectos, reforça-se a proposição de que não ter colaboração ou envolvimento na escolha de um material didático pode refletir-se no seu uso limitado ou no seu não uso.

No ponto seguinte, analisamos a adequação curricular do livro didático, procurando compreender em que medida atende a necessidades e exigências particulares com base no ótica dos participantes, mediadas pelos documentos normativos institucionais.

3.2. Adequação curricular do livro didático

A adequação curricular do livro didático terá de levar em conta a sua articulação com as orientações presentes em documentos reguladores do currículo e as propostas curriculares da instituição. Nesta secção, e antes de apresentar os resultados do estudo, salientam-se alguns aspectos centrais destes normativos com base na análise documental efetuada, apresentando-se de seguida as percepções dos sujeitos inquiridos sobre a relação dos manuais com as orientações pedagógicas, as características da disciplina (ementa e carga horária), os requisitos da formação técnica e o perfil de saída dos

¹⁰⁵ *Plickers* é uma ferramenta disponível na versão web e aplicativo para dispositivos móveis, de administração de testes rápidos, que permite ao professor escanear as respostas e conhecer em tempo real o nível da turma quanto ao entendimento de conceitos e pontos-chaves de uma aula. Disponível em: <https://www.unoeducacao.com/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

¹⁰⁶ *Kahoot!* é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Disponível em: <https://kahoot.com/schools/kahoot-edu/> - <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kahoot!> Acesso em: 05 jun. 2021.

¹⁰⁷ *Flipgrid* é uma plataforma de discussão de vídeo gratuita da Microsoft que ajuda os educadores a ver e ouvir todos os alunos da classe e a promover o aprendizado social divertido e de suporte. Disponível em: <https://blog.flipgrid.com/gettingstarted>. Acesso em: 05 jun. 2021.

¹⁰⁸ *Google classroom* é um recurso do *Google Apps* para a área de educação. Trata-se de uma ferramenta gratuita e fácil que ajuda os educadores a gerenciar e avaliar o progresso de forma eficiente, enquanto melhora as conexões com os alunos na escola, em casa ou em trânsito. Disponível em: <https://classroom.google.com/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

estudantes, apresentando-se ainda algumas características dos manuais de apoio ao professor dos livros analisados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 9394/96, através do Art. 26, determina que os currículos da educação básica “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Outro aspecto mencionado na LDB, e conseqüentemente exigido no âmbito do material didático institucionalizado, aponta que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Art. 26, § 7º). Por definir e organizar a educação brasileira, a LDB tem recebido frequentes atualizações, que visam atender as demandas educacionais, nortear propostas pedagógicas, contemplar inovações e/ou implementações de perspectivas curriculares contemporâneas, o que se tende a refletir em exigências a serem adotadas pelo PNLD.

Posteriormente à efetivação da LDB em 1996, sob a tutela do Ministério da Educação, foram sendo criados, em menos de uma década, vários documentos prescritivos voltados à composição curricular do sistema educacional brasileiro: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997 a 1999), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006). Embora equivalentes quanto à finalidade do aprimoramento do currículo educacional, a produção sequencial destes documentos fundamenta-se em virtude de fragilidades que foram sendo identificadas ao longo do tempo e que foram alvo de debates e críticas por instituições de ensino e estudiosos da área, implicando a sucessiva criação de documentos complementares, ou até mesmo retificadores. A perceptível brevidade na composição dos documentos supracitados ganha maior ênfase ao tratar do ensino médio, no qual se foi tornando cada vez mais evidente a necessidade de adotar perspectivas curriculares que proporcionassem maior autonomia das escolas para adaptar os currículos aos contextos específicos de ensino e aprendizagem.

O aprimoramento dos pressupostos voltados à estruturação do currículo escolar foi dado pelos PCN, que assumem “o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 4). Sua perspectiva não obrigatória faz dos PCN – Ensino Médio um conjunto de normas orientadoras, direcionadas à construção curricular, cujo o objetivo elementar é garantir, aos estudantes, um conjunto básico de conhecimentos,

independentemente da conjuntura em que possam estar inseridos. Outro aspecto relevante dos PCN caracteriza-se pela possibilidade de “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2000, p. 4). Após três anos da implantação dos PCN, apesar de sua concepção inovadora, são criadas as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs+, que, mesmo sem aspirações normativas, também contextualizam aspectos curriculares, importando destacar aqui a maior importância atribuída a interdisciplinaridade e à contextualização do currículo.

Ainda na mesma linha, evidenciando a complementaridade documental voltada ao currículo, em 2006 foram criadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, cujo processo construtivo “partiu da ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (OCEM, 2006, p. 5). Ao focar nas orientações curriculares para línguas estrangeiras, o documento apontado propõe “retomar a reflexão sobre a função educacional dessas línguas no ensino médio, ressaltar sua importância, reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino” (OCEM, 2006, p. 87). Especificamente sobre a língua inglesa, quatro aspectos ganham notoriedade nesse documento: o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania; inclusão/exclusão – global/local; letramento e orientações pedagógicas; desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita segundo as teorias sobre letramento. A estruturação curricular, tendo como suporte os parâmetros destacados, representaram importantes contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, sabe-se que os procedimentos de atualização curricular demandam continuidade e, essencialmente, consonância com as perspectivas e acontecimentos sociais e tecnológicos contemporâneos. Vale ressaltar que documentos referidos não integram aspectos curriculares relativos ao material didático de língua estrangeira ligado ao PNLD, uma vez que a sua criação antecedeu a inserção desse material nesse Programa, o que só veio a ocorrer seis anos após a implantação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006).

Outro documento de grande relevância para a formatação curricular do sistema educacional brasileiro são as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, que diferentemente dos PCN e OCEM, assumem um caráter normativo com a finalidade de conduzir a organização dos currículos nos sistemas de ensino tanto públicos quanto privados. Voltadas à educação básica, as DCN apresentam três objetivos elementares: “sistematizar princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais”; “estimular a reflexão crítica e propositiva”; “orientar os cursos de

formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais” (DCN, 2013, p. 63)¹⁰⁹. Com características normativas e norteadoras, as DCN são originárias da LDB, e em essência comungam com a prerrogativa de que os currículos da educação básica “devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (DCN, 2013, p. 31). Tratar do currículo escolar sob a ótica das DCN implica em concordar com Moreira e Candau (2006, apud DCN, 2013, p. 23), que estabelecem o currículo como “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”(p. 23). Essa possibilidade de vincular os aspectos educacionais a perspectivas sociais será incrementada por abordagens interdisciplinares, que possibilitam ampliar a visão de mundo tanto dos educadores quanto dos estudantes. Especificamente para o ensino médio, as DCN determinam que esse nível de ensino “deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil” (DCN, 2013, p. 40). O progresso curricular proposto pelas DCN tem como forte aliado o PNLD para o Ensino Médio (PNLEM), o qual propicia a efetivação da Reforma do Ensino Médio sugerida pelo CNE em 2018, para atender às mudanças propostas pela lei 13.415/2017.

A partir da lei supracitada, publicada em fevereiro de 2017, teve início a apreciação pelo CNE da proposta de reestruturação do ensino médio que culminou na construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A BNCC caracteriza-se como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), definindo competências gerais e específicas a desenvolver nos alunos, como vimos no capítulo 1, e que são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Tal como noutros documentos, também neste se sublinha a necessidade da adequação curricular em função fatores sociais, culturais e ideológicas ligados a cenários regionais e até mesmo a prismas institucionais.

Os documentos até então aludidos, sobretudo em virtude do sentido de complementaridade, são pré-requisitos para construção, organização e adoção dos materiais didáticos na educação básica. Nesse

¹⁰⁹ Estas diretrizes dirigem-se abarcam os diferentes níveis de escolaridade, incluindo orientações específicas para a educação profissional, a educação especial, a educação escolar indígena e a educação escolar Quilombola, a ainda a oferta EJA para situação de privação de liberdade em estabelecimentos prisionais.

contexto, o livro didático vinculado ao PNLD deve cumprir as prerrogativas das bases legais, embora estas devam ser adequadas às especificidades pedagógicas institucionais. No caso do IFAP, o seu Projeto Político-Pedagógico, ou Projeto Político Institucional, conforme aludido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹¹⁰, prevê uma reestruturação da educação profissional e tecnológica a partir de uma nova concepção, cujo princípio está na articulação entre educação, ciência, trabalho, cultura e tecnologia. De acordo com esse ponto de vista, reforça-se a necessidade de revisão metodológica, organização curricular e processos de gestão, para que os objetivos institucionais, pautados na formação de sujeitos emancipados e dotados de capacidades críticas, sejam adequadamente desenvolvidos. Com a intenção clara de viabilizar uma perspectiva voltada à superação do modelo tecnicista historicamente associado à filosofia institucional, o IFAP defende uma “proposta pedagógica favorável à promoção de uma prática educativa crítica/reflexiva, contextualizada e transformadora” (PDI/PPI, 2019 – 2023, p. 110), a qual se deve refletir em documentos curriculares como o Projeto Pedagógico de Cursos (PPC), os Planos de ensino e as Ementas das disciplinas, de forma adequada às realidades dos cursos. De forma mais específica, reconhece-se a necessidade de conectar os conteúdos da formação geral às vertentes técnicas dos cursos, com implicações no material didático utilizado. Sendo possível que a escolha do livro didático nos *campi* seja diferenciada, os professores das áreas específicas poderão contemplar necessidades educacionais de forma mais eficiente.

Através do questionário, procurou-se identificar as percepções dos professores de língua inglesa do IFAP sobre a adequação curricular geral dos livros de inglês adotados no seu *campus* de lotação, considerando os aspectos listados na tabela 6, na qual se apresentam os resultados obtidos.

¹¹⁰ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento que define a missão, visão de futuro e valores da instituição, bem como as estratégias para atingir as metas e os objetivos, abrangendo um período de cinco anos. Faz parte do PDI a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a Organização Didático-Pedagógica. O PDI é revisado anualmente com o intuito de verificar se os objetivos e metas planejados continuam viáveis. O Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 do Instituto Federal do Amapá – IFAP foi elaborado seguindo as orientações previstas no Artigo 16 do Decreto n°. 5.773, de 9 de maio de 2006 e aprovado em dezembro de 2018, sob a aprovação pelo Conselho Superior – CONSUP. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/pdi>; Acesso em: 20 jan. 2022.

Tabela 6 Percepções dos docentes quanto à adequação curricular do livro didático

Adequação do livro didático a...	NA	PA	A	SO
	f	f	f	f
PPP da instituição (IFAP)	1	6	1	1
Ementa da disciplina	-	7	1	1
Requisitos à formação técnica	5	2	1	1
Perfil de saída dos alunos	1	2	5	1
Preparação anterior dos alunos	1	4	2	2
Carga horária da disciplina	2	2	4	1

Escala: NA – Nada Adequado; PA - Pouco Adequado; A – Adequado; SO – Sem Opinião

A leitura da tabela permite concluir que os docentes têm percepções diferenciadas sobre as dimensões de adequação consideradas. É percebida uma menor adequação do livro didático ao projeto político-pedagógico do IFAP, à ementa da disciplina e aos requisitos da formação técnica, com uma distribuição da maioria das respostas nas opções “Nada adequado” e “Pouco adequado”. A adequação do livro aos restantes aspectos – perfil de saída dos alunos, sua preparação anterior e carga horária da disciplina – têm uma apreciação um pouco mais positiva, com a maioria das respostas nas opções “Pouco adequado” e “Adequado”. De salientar que nenhuma das dimensões é apreciada positivamente por todos os professores, o que parece revelar alguma insatisfação com a adequação curricular dos livros didáticos adotados. Este fator poderá explicar, em parte, um menor uso dos mesmos.

A parcial desarticulação constatada entre os documentos institucionais e o livro didático de inglês pode ter a ver com a necessidade de vincular a ementa da componente curricular aos requisitos da formação técnica nos cursos visados. O direcionamento específico do ementário das disciplinas para essa formação pode não corresponder inteiramente às propostas dos livros do PNLD, uma vez que grande parte do material didático disponibilizado pelo PNLD atende a pré-requisitos pedagógicos gerais, enquanto os cursos de formação profissional têm como base os conhecimentos técnicos, instrumentais, preparativos para o mundo do trabalho. Contudo, embora se tenha observado uma prevalência da opinião dos docentes sobre a pouca ou não adequação do livro didático aos requisitos para a formação técnica, o mesmo não acontece relativamente à adequação do livro didático ao perfil de saída dos alunos, onde a opinião dos docentes é mais favorável, o que sugere alguma contradição. Vale notar que alguns os docentes participantes são lotados em *campi* distintos e, conseqüentemente, ministram aulas em cursos com perspectivas curriculares diferentes, embora o núcleo comum

curricular, no qual a disciplina de língua inglesa está inserida, apresente carga horária muito semelhante.

Os docentes foram também questionados acerca das orientações e propostas contidas no manual do professor, que integra o material didático do PNLD. O primeiro contato dos docentes com o manual do professor ocorre no momento da escolha por meio das resenhas completas de cada obra em avaliação, disponibilizadas no Guia de Livros Didáticos¹¹¹ do PNLD. Os quadros 21, 22 e 23 sistematizam a organização dos manuais do professor nas obras adotadas no IFAP – *Alive high, Voices Plus e Way to Go!* –, de acordo com aquele Guia.

O manual do professor da coleção *Alive High* (editora SM) organiza-se em duas partes: a primeira aborda os aspectos gerais da coleção e a segunda é direcionada aos objetivos, temas e sugestões metodológicas para a atividade docente, conforme o quadro 21.

Quadro 21 Organização do manual do professor da coleção *Alive High*

Obra	Sumário		
Alive High	Aspectos gerais da coleção	Apresentação da obra	
		Objetivos gerais	
		Conceito de língua(gem) e ação com língua(gem)	
		Conceito de aquisição de linguagem	
		A abordagem	
		As quatro habilidades linguísticas e o conceito de multiletramento	A compreensão escrita
			A compreensão oral
			A produção oral
			A produção escrita
		Estudo do vocabulário	
		Gramática e aspectos discursivos	
		Avaliação	
		Componentes da coleção e estrutura da obra	Livro do aluno
			Manual do professor
	CD de áudio		
	Descrição das unidades e seções		
	Planos de curso		
	Distribuição das aulas		
Objetivos, temas e sugestões por	Transcrições de textos: compreensão oral		
	Referências bibliográficas		

¹¹¹ O Guia de Livros Didáticos é um dos documentos mais importantes para efetivação da escolha, pois traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

	unidade	Sugestões de leitura	Web grafia para o aluno e para o professor	Dicionário on-line
				Inglês geral
				Gramática
				Pronúncia e entonação
				Compreensão escrita
				Compreensão oral
			Bibliografia comentada para o professor	
			Web grafia comentada para o professor	
			Ferramentas digitais e serviços gratuitos disponíveis na internet	

Fonte: Paiva et al. (2016), *Alive High* / Guia de Livros Didáticos

O manual do professor da obra *Alive High* explicita:

os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica assumida pela coleção, justificando a opção pela abordagem complexa e pela compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e expressam valores construídos nas práticas sociais. No Manual do Professor, registram-se, como norteadores da proposta pedagógica da coleção, a contextualização, o compromisso de estimular a reflexão, o desenvolvimento da argumentação e a elaboração de propostas de intervenção na realidade. (GUIA DIGITAL, 2018, p.47).

Quanto à organização,

a coleção é descrita com detalhamento na estruturação interna de cada um dos volumes e é apresentada na seção denominada Descrição das unidades e seções. A seção oferece orientações para o uso dos volumes, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos sugeridos. Também são explicados sucintamente os objetivos dos boxes inseridos ao longo do Livro do Estudante. Tais boxes têm como funções complementar conteúdos, apresentar o objetivo de cada unidade, promover reflexões a partir dos temas dos textos. Ademais, o Manual do Professor oferece ao(à) docente oportunidades de reflexão sobre sua prática e de expansão de seus conhecimentos, por meio da oferta de atividades e materiais complementares (GUIA DIGITAL, 2018, p.47).

Quanto à coleção *Voices Plus* (editora Moderna), o manual do professor faz uma abordagem mais modesta, apresentando os conteúdos estruturais e pedagógicos de forma sintética, como se observa no quadro 22. Mesmo assim, ao levar em consideração as ponderações do guia digital, o manual detalha a estruturação da coleção em seções, indicando objetivos, subdivisão e sequenciamento dos volumes. Além disso “são sugeridas leituras e atividades complementares que visam a propiciar ao(à) docente e ao(à) estudante a ampliação do conhecimento acerca dos assuntos tratados” (GUIA DIGITAL, 2018).

Quadro 22 Organização do manual do professor da coleção *Voices Plus*

Obra	Sumário
------	---------

Voices Plus	Introdução	
	Apresentação da coleção	Aspectos gerais
		Objetivos gerais
		Pressupostos teórico-metodológicos da coleção
	Organização da coleção	Unidades
		Apêndices
		CD de áudio
	Orientações específicas para cada unidade	
Referências bibliográficas		
Sugestões de leitura		

Fonte: Tílio, (2016), *Voices Plus*/Guia de Livros Didáticos

Ainda sobre o manual do professor desta coleção, ganha destaque a resenha apresentada no Guia Digital, que enfatiza os pressupostos teórico-metodológicos da coleção, ressaltando a linguagem como práticas sociais:

O alicerce teórico da obra é explicitado no Manual do Professor: os multiletramentos, o letramento crítico, o sociointeracionismo, associados à transversalidade e à interdisciplinaridade. Esse é o alicerce que sustenta o que é desenvolvido ao longo dos volumes, o que propicia ao(a) aluno(a) atividades e espaços para que a língua seja vista como lugar de ação situada e que contribui para a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais e favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. (GUIA DIGITAL,2018)

Por último, a coleção *Way to Go* (Editora Ática), que também atendendo as normativas, propostas e padrões exigidos pelo PNLD, apresenta o manual do professor de forma pormenorizada, com ênfase para para a perspectiva interdisciplinar, ao processo educacional mediado pelas nova tecnologias, as habilidades linguísticas associadas a enfoque dos multiletramentos conforme o quadro 23.

Quadro 23 Organização do manual do professor da coleção *Way to Go!*

Obra	Sumário	
Way to go	Apresentação	
	Pressupostos teórico-metodológicos	
	Interdisciplinaridade / Educação mediada por novas tecnologias	
	Objetivos gerais	
	Integração das quatro habilidades linguísticas e multiletramentos	A compreensão escrita
		A produção escrita
		A compreensão oral
		A produção oral
Vocabulário / Gramática / ENEM		
Estrutura da coleção	Livro do aluno	

		Livro do professor
		CD de áudio
	Plano de curso	
	Descrição das unidades e seções	Unidade introdutória
		Unidades principais
		Unidades de revisão
		Projetos interdisciplinares
	Planejamento de aulas / Atividades adicionais / Notas culturais e Linguísticas	
	Sugestões de leitura e websites	Para o aluno
		Para o professor
		Para o aluno e para o professor
	Referências bibliográficas	
	CD de áudio	

Fonte: Tavares e Franco (2014), *Way to Go/ Guia de Livros Didáticos*

Nesta coleção, e conforme o Guia,

O Manual do Professor aborda, inicialmente, os pressupostos teóricos – como, por exemplo, a perspectiva dialógica da linguagem, a noção de gêneros como forma de ação social etc. – que embasam a proposta da coleção. Posteriormente, são descritas as unidades do livro do estudante e são explicitados os objetivos das seções e subseções. Além disso, são apresentados direcionamentos sobre os projetos interdisciplinares constantes dos volumes e atividades extras a serem implementadas com base nos vídeos e hipertextos indicados no boxe *Extra reading / Extra video* do Livro do Estudante. Como ponto forte do Manual do Professor, destacam-se as notas culturais e linguísticas relativas a cada unidade, que possibilitam a ampliação dos conhecimentos do(a) professor(a). (GUIA DIGITAL, 2018).

A acessibilidade ao manual do professor é facilitada pelo PNLD, notadamente durante o processo de escolhas das coleções e posteriormente no próprio material didático, que tende a acompanhar os docentes durante o período de vigência das obras. Dessa forma, já com o livro didático em uso, procurou-se conhecer a satisfação dos docentes com as orientações e propostas do manual do professor dos livros adotados no seu *campus* de lotação. Os resultados indicaram que nenhum docente as considerou “Insatisfatórias”, 4 docentes consideraram-nas “Pouco satisfatórias” e apenas um docente as considerou “Boas”. Por outro lado, 4 docentes não apresentaram opinião, alegando não ter tido acesso ao livro ou terem pouco contato com ele. Os restantes indicaram alguns fatores que justificam um grau de satisfação moderado, como a desadequação à ementa da disciplina (principalmente do 1º ano), a complexidade ou pouca clareza quanto à sua operacionalização e a pouca adequação para turmas numerosas, referindo ainda a pouca adesão dos alunos a algumas atividades orais e a extensão excessiva de algumas atividades de audição.

Em suma, podemos dizer que o grau de satisfação dos docentes inquiridos acerca da adequação do livro do professor não é muito elevado, tal como não é muito favorável a sua opinião acerca da adequação do livro do aluno ao projeto da instituição, à ementa da disciplina e aos requisitos da formação técnica, como vimos acima. No ponto seguinte, explora-se a questão da adequação das atividades dos livros didáticos aos alunos e apresenta-se um panorama geral das atividades propostas.

3.3 Atividades do livro didático e adequação aos alunos

A presença do livro didático no contexto de sala de aula parte essencialmente da perspectiva de uso, e leva em consideração o seu vínculo com a proposta curricular institucional e a ementa da disciplina. No entanto, outro aspecto que também pode influenciar a possibilidade de uso do livro didático diz respeito ao perfil dos estudantes e à adequação das atividades propostas. Considerar a adequação do livro didático ao perfil dos estudantes pode assegurar ao professor a possibilidade de atuar de forma coerente quanto ao uso desse e/ou outros recursos que melhor se ajustem as realidades do cotidiano escolar. A proposta de harmonizar o livro didático às características dos estudantes torna-se um desafio ainda mais latente na educação profissional, uma vez essa modalidade fundamenta-se numa dupla dimensão: formação geral e ensino técnico.

A questão da adequação do ensino aos contextos tem sido um dos pressupostos comuns à legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, embora as referências específicas ao livro didático sejam feitas de forma bastante genérica, como é possível verificar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual indica a necessidade de aquisição de material didático-escolar adequado como forma de manutenção e desenvolvimento do ensino. Numa linha semelhante, embora de forma mais concreta, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) sublinham a importância do livro de língua estrangeira como forma de fortalecer a prática de letramento, chamando a atenção para as formas de uso do respectivo material em sala de aula e destacando que “o estudante não deve ter no livro didático o único *input* da língua e cultura estrangeira”(p. 138), uma vez que a possibilidade de diversificar os conteúdos e agir mutuamente através das “variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, à polifonia” (OCEM, 2006, p. 138). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) não especifica a interação entre o estudante e livro didático, mas especifica a possibilidade de flexibilidade no currículo, o que significa que “os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes”(p. 471).

Diante desse cenário, onde a construção do currículo deve ser flexível e a escolha do livro didático deve adequar-se ao contexto de ensino, procurou-se averiguar o ponto de vista dos estudantes sobre a importância que atribuem a diversas dimensões da aprendizagem de inglês, assim como as percepções dos docentes sobre a adequação do tipo de atividades nos livros didáticos de inglês adotados no seu *campus* de lotação. A tabela 7 apresenta as percepções dos estudantes.

Tabela 7 Nível de importância de aspectos na disciplina de Inglês

Aspectos analisados	NI	PI	MI	SO
Aprender gramática	5,5%	17,6%	68,1%	8,8%
Aprender vocabulário	4,2%	8,0%	84,4%	3,4%
Desenvolver capacidades de leitura	2,9%	10,9%	82,8%	3,4%
Desenvolver capacidades de audição de textos orais	3,4%	9,2%	83,6%	3,8%
Desenvolver capacidades de expressão/ interação oral	2,9%	15,1%	77,8%	4,2%
Desenvolver capacidades de escrita	2,9%	10,1%	83,6%	3,4%
Desenvolver trabalhos de projeto	6,3%	29,8%	57,2%	6,7%

Fonte: o autor. Escala: NI – Nada Importante; PI – Pouco Importante; MI – Muito Importante; SO – Sem Opinião

Podemos concluir que os alunos valorizam três aspectos de forma mais enfática, atribuindo-lhes muita importância na escala apresentada: a aprendizagem de vocabulário (84,4%); o desenvolvimento de capacidades de audição de textos orais e o desenvolvimento de capacidades de escrita (83,6%); o desenvolvimento de capacidades de leitura (82,8%). Embora os aspectos supracitados tenham ganhado maior ênfase (índices percentuais acima de 80%), de modo geral constatou-se níveis relevantes quanto à importância da disciplina de inglês no contexto de aprendizagem, ou seja, aproximadamente 77% dos estudantes participantes consideraram a presença da disciplina como muito importante.

No questionário aos docentes, foram elencados os tipos de atividades dos livros didáticos relativos às mesmas dimensões e foi solicitada a sua opinião acerca da sua adequação à maioria dos seus alunos, em termos do grau de dificuldade que, nas sua percepção, essas atividades apresentam. Os resultados são apresentados na tabela 8.

Tabela 8 Percepção dos docentes sobre a adequação das atividades aos alunos

Atividades do LD	SO	F	A	D
Atividades de gramática	3	-	4	2
Atividades de vocabulário	2	1	3	3
Textos e atividades de leitura	2	-	2	5
Textos e atividades de audição	3	-	1	5
Atividades de expressão/interação oral	3	-	1	5
Atividades de escrita	3	-	1	5
Atividades de projeto	4	-	4	1

Escala: SO: Sem Opinião; F: Fáceis; A: Adequadas; D: Difíceis

Em síntese, estes resultados revelam posições diversas por parte dos docentes, embora seja de assinalar que cerca de metade consideram que grande parte das atividades do livro didático são difíceis para a maioria dos seus alunos, e alguns docentes não têm opinião sobre o grau de dificuldade que as atividades apresentam.

No cenário estudado, os cursos, por serem técnicos e profissionalizantes, apresentam características distintas. Os livros ofertados pelo PNLD e utilizados na rede pública de ensino atendem a critérios específicos, estabelecidos em edital, e por isso seguem modelos semelhantes, visando atender aos parâmetros pré-estabelecidos para cada componente curricular. Essa realidade permite inferir uma possível necessidade de inserção de material complementar para cumprir as prerrogativas dos cursos, uma vez que a abrangência das obras didáticas é global, cabendo aos professores selecionarem os conteúdos que mais se adequem à realidade da instituição, do curso e principalmente do aprendiz.

Relativamente à dimensão gramatical, na qual apenas 4 professores consideram as atividades adequadas, as obras didáticas em estudo apresentam as secções e objetivos presentes no quadro 24. Ao considerar estas atividades, nota-se que apresentam perspectivas muito semelhantes nas três obras e evidenciam aspectos como: apresentação contextualizada dos tópicos gramaticais; dedução e inferências de regras gramaticais; uso dos tópicos gramaticais apresentados nas unidades temáticas. As obras em estudo abordam essencialmente conteúdos gramaticais como: pronomes; advérbios; verbos e seus respectivos tempos e modos; elementos modalizadores; conectivos e marcadores de discurso.

Quadro 24 Atividades de gramática nos livros didáticos adotados no IFAP

Obra – Vol.	Secção	Objetivos
Alive high (1 – 2)	Let 's focus on language!	Desenvolver o conhecimento sistêmico a partir da observação de situações de uso da língua. Desenvolver a autonomia e capacidade de inferência das regras gramaticais; Empregar regras gramaticais de forma contextualizada.
Voices Plus (1 – 2)	Linguistic literacy	Trabalhar as estruturas gramaticais relacionados ao eixo temático da unidade.
	Language reference	Sistematizar os conhecimentos gramaticais abordados no volume.
Way to go! (1 – 2)	Language in use	Desenvolver o conhecimento linguístico e habilidades para inferir regras gramaticais a partir de situações usuais da língua. Empregar regras e estruturas gramaticais de forma contextualizada.

Fonte: *Alive High* (2016); *Voices Plus* (2016); *Way to go!* (2017) – PNLD/2018. Adaptado.

A prevalência de atividades de cunho gramatical nas obras didáticas disponibilizadas pelo PNDL é significativa. No entanto, o seu uso excessivo é objeto de críticas no meio acadêmico, por educadores e principalmente pelos documentos oficiais, que não desconsideram sua funcionalidade, mas recomendam uma abordagem essencialmente comunicativa. Nesse contexto, Paiva (2005) destaca que “o ensino da gramática pode ser muito mais significativo do que a memorização e o uso de regras descontextualizadas. Basta que utilizemos nossa criatividade para torná-lo mais lúdico e significativo para os alunos” (p. 188). A autora também reforça que “quando os alunos dizem que querem aprender gramática, na realidade eles querem é aprender a falar e a escrever em inglês de acordo com as normas” (PAIVA, 2005, p. 188). A autora ainda enfatiza que “o ensino isolado de gramática, sem conexão com a produção de sentido, é algo estéril que não ajuda os aprendizes a atingir seus objetivos” (PAIVA, 2005, p. 188). Também sobre o ensino de gramática, Fenner e Corbari (2004) chamam a atenção para a oscilação que tem ocorrido nesse cenário, e frisam que a gramática tem sido encarada “ora como objeto de estudo constituído de regras imutáveis que deviam ser aprendidas para se dominar a estrutura de uma língua, ora ignorada devido a uma má interpretação do conceito de função comunicativa da língua”(p. 1). As autoras também argumentam que o aprendiz de uma língua estrangeira, especialmente de língua inglesa, não precisa ser submetido a “elementos que compõem a gramática de forma isolada e descontextualizada, mas que reflita sobre a relação desses elementos nos enunciados em que se inserem, privilegiando o uso comunicativo” (p. 6).

Passando agora às atividades de vocabulário, que apenas 3 professores assinalaram como adequadas ao nível dos alunos, os livros adotados trazem abordagens que enfatizam uma aprendizagem contextualizada do mesmo e a aquisição de estratégias de estudo, conforme é possível observar no quadro 25.

Quadro 25 Atividades lexicais nos livros didáticos adotados no IFAP

Obra – Vol.	Secção	Objetivos
Alive high (1 – 2)	Lead-in	Introduzir vocabulário e estruturas apresentados e aprofundados ao longo da unidade.
	Vocabulary corner	Oportunizar o desenvolvimento do vocabulário relativo à unidade. Desenvolver a capacidade de inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas; Construir sentidos a partir da observação da língua em uso e o conhecimento de mundo.
	Let's act with words!	Oportunizar o uso de estruturas linguístico-discursiva e vocabulário apresentado na unidade de forma contextualizada.
	Final	Glossário (Inglês – Português) utilizado em cada livro.
Voices Plus (1 – 2)	Useful language	Sugerir palavras e expressões que possam ser usadas nas atividades de produção oral e escrita.
	Glossary	Trazer a tradução (Inglês – Português) das palavras chave do livro [...], podendo ser útil na busca de significados de itens lexicais.
Way to go! (1 – 2)	Vocabulary study	Conscientizar a importância do estudo sistemático do vocabulário; Apresentar estratégias de estudo e de compreensão do vocabulário; Levar a percepção da estrutura do sintagma nominal, identificando seu núcleo e termos modificadores; Desenvolver e sistematizar o conhecimento sobre prefixos e sufixos com forma de ampliar o vocabulário; Desenvolver e sistematizar o conhecimento sobre marcadores discursivos enquanto itens lexicais fundamentais à compreensão de textos.
	Glossary	Disponibilizar o significado de palavras e expressões utilizadas no livro.

Fonte: *Alive High* (2016); *Voices Plus* (2016); *Way to Go!* (2017) – PNLD/2018. Adaptado.

Notam-se semelhanças estruturais nas obras em estudo, embora a obra *Alive high* faça uma abordagem mais representativa e insira o estudo do vocabulário em situações de maior abrangência, possivelmente reconhecendo a importância desse aspecto para a aprendizagem de Inglês. Outra especificidade quanto às atividades de vocabulário foram constatadas na coleção *Voices Plus*, que além dos tópicos específicos (*Useful language and Glossary*), na seção *Linguistic literacy* incentiva a consolidação de elementos vocabulares contemplados nas unidades temáticas.

Nesse cenário, ao ponderar as concepções dos professores de inglês inquiridos (tabela 8), a linha que divide as percepções de “adequadas” e “difíceis” pode envolver a consideração de diversos fatores como: conhecimento prévio dos aprendizes, relação entre a ementa dos cursos e a proposta vocabular das obras, ou a possibilidade de adequação e/ou inserção de outros recursos para o ensino da língua inglesa. A aquisição e o uso do vocabulário têm sido valorizados nos diversos métodos de ensino de línguas implantados no Brasil. Leffa (2000, p. 3) argumenta que:

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira,

certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras.

A concepção de Leffa (2000) é compartilhada por Gontijo (2004), que considera relevante da aquisição vocabular como recurso para aprendizagem de línguas estrangeiras, e argumenta que esse conhecimento de forma contextualizada pode fortalecer as habilidades comunicativas na língua alvo. Nessa mesma linha, Paiva (2004) reforça a expressiva importância da aprendizagem com foco no vocabulário, e identifica estratégias específicas para esse fim, agrupando-as em “metacognitivas, cognitivas, sociais e de comunicação”. A autora também apresenta algumas “sugestões práticas” que podem contribuir para a aprendizagem de vocabulário, tais como: listas de palavras, mapas semânticos, gradações, associação de imagens com itens lexicais, recursos mnemônicos, combinação de palavras com definições, ações e gestos, e atividades lúdicas. E complementa que expansão do vocabulário é necessária, cabendo aos professores informar os alunos “sobre estratégias individuais de aprendizagem de vocabulário, sem impor-lhes estratégias prediletas, pois as pessoas são diferentes e os estilos de aprendizagem são também diferentes (PAIVA, 2004, p. 99).

Outro aspecto colocado em pauta no questionário diz respeito às atividades de uso do texto voltado às habilidades de leitura, que 5 professores assinalaram como sendo difíceis e 2 consideraram como adequadas. A leitura tem sido fortemente priorizada nas perspectivas de ensino de língua estrangeira na educação pública nacional, principalmente quando direcionada ao ensino médio. Quanto às obras adotadas no IFAP, é possível visualizar no quadro 26 os objetivos que presidem às atividades propostas.

Quadro 26 Atividades de leitura nos livros didáticos adotados no IFAP

Obra – Vol.	Secção	Objetivos
Alive high (1 – 2)	Let's Read!	Explorar textos de diversos gêneros; Desenvolver habilidade de leitura para compreensão de forma geral e específica; Estabelecer relações entre os textos abordados e a realidade cotidiana; Instigar o posicionamento crítico diante dos textos apresentados; Trabalhar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objetivo de compreensão.
Voice Plus (1 – 2)	Reading Literacy	Desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e reflexão crítica.
Way to go! (1 – 2)	Reading	Proporcionar contato com textos de diversos gêneros textuais e fontes; Possibilitar acesso a informações que ampliem o conhecimento de mundo.

Fonte: *Alive High* (2016); *Voices Plus* (2016); *Way to Go!* (2017) – PNLD/2018. Adaptado.

Conforme aludido no quadro, o foco na leitura constrói-se através da perspectiva dos gêneros textuais, o que pode ser considerado um ponto em comum nas três coleções. Os estudos no âmbito da linguagem (língua materna ou estrangeira) associados ao texto consolidaram-se a partir de uma

perspectiva de ensino sob a ótica dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; SCHNEUWLY & DOLZ, 1999; BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002). No cotidiano escolar brasileiro, a perspectiva textual foi potencializada por meio da proposta dos PCN, que estabelecem os gêneros textuais como base para o ensino e aprendizagem de línguas a partir de uma metodologia de enfoque enunciativo-discursiva. Tanto os referidos Parâmetros quanto outras bases legais que os sucederam (PCN+, OCEM, BNCC) caracterizam o estudo do texto como significativo e considerando o texto como o principal recurso estimulador do processo de leitura. Sob essas influências, as perspectivas adotadas pelo PNLD também entendem as habilidades de leitura como fator primordial para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Nessa conjuntura, é possível enfatizar que os procedimentos de leitura têm passado por progressos conforme as concepções da linguagem predominantes. Em substituição da compreensão geral, foco dos PCN (1999), a leitura passa a abranger as “habilidades de construção de sentidos – letramento – inclusive a partir de informações que não constam no texto” (BRASIL, 2006. p. 93). Sob uma ótica contemporânea, abordada pela BNCC (2018), as práticas de leitura podem ser construídas a partir de diferentes linguagens, o que a insere nos parâmetros dos multiletramentos, tendo como suporte as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

O processo de leitura, sob essa perspectiva, tende a estimular nos aprendizes a capacidade interpretativa, a construção e fortalecimento do pensamento crítico e a ampliação do conhecimento de mundo. Para efetivar essas propostas, cada coleção desenvolve estratégias próprias. A exemplo, na coleção *Alive high*, cada unidade temática apresenta uma seção direcionada à leitura (*Let's read*), contemplando as etapas *Before reading* e *Reading*. Além disso, oferece pistas sobre estratégias de leitura, curiosidades sobre o texto apresentado (*Did you know...?*), e incentivo à leitura crítica através da seção *Beyond the lines*. Na coleção *Voices plus* a seção direcionada a leitura (*Reading literacy*) traz três etapas básicas: *before reading – reading – after reading*, e sugere atividades interdisciplinares em cada temática. Quanto à coleção *Way to go!*, a seção voltada a leitura (*reading*) demonstra-se mais abrangente e apresenta, além de diversas pistas de estratégias de leitura, as etapas *Before reading, Reading, Reading for general comprehension, Reading for detailed comprehension and Reading for critical thinking*. É possível inferir, a partir das respostas dos docentes, que a existência de possíveis dificuldades em trabalhar a proposta textual sob o enfoque das práticas de leitura apresentadas tende a direcionar a possíveis preferências por materiais didáticos complementares, com características e conteúdos distintos.

Ao continuar a observação dos resultados obtidos sobre a adequação das atividades dos livros didáticos de Inglês ao perfil dos alunos, notou-se uma semelhança de resultados relativamente às

atividades de audição, expressão/interação oral e escrita, relativamente às quais se verificou alguma tendência de mais professores as considerarem difíceis comparativamente às restantes.

Em se tratando das atividades auditivas, nas três obras didáticas analisadas, é possível notar a recorrência aos gêneros discursivos orais, compilados em um CD de áudio, que obrigatoriamente se faz presente nas respectivas coleções, juntamente com outras propostas e estratégias conforme especificado no Quadro 27.

Quadro 27 Atividades de audição nos livros didáticos adotados no IFAP

Obra – Vol.	Secção	Objetivos
Alive high (1 – 2)	Let's listen and talk	Oportunizar compreensão oral da língua inglesa e de fala a partir de diferentes gêneros textuais; Desenvolver as habilidades de compreensão global e específica; Trabalhar estratégias de audição conforme os objetivos da compreensão oral; Abordar e discutir assuntos relacionados ao tema da unidade a partir da compreensão oral;
	Turn on the jukebox!	Trabalhar as atividades de compreensão oral através das músicas reproduzidas pelo CD que acompanha o volume.
	Audio transcripts	Apresentar as transcrições dos áudios não contempladas nas unidades.
Voice Plus (1 – 2)	Audio literacy	Apresentar as atividades que partem de textos orais (diálogos, apresentações, entrevistas, músicas etc.), trabalhando o letramento crítico através de reflexão sobre aquilo que é ouvido.
Way to go! (1 – 2)	Listening and Speaking	Proporcionar o contato com diferentes gêneros discursivos orais e com variantes da língua inglesa; Desenvolver habilidades de compreensão global e específica; Desenvolver estratégias de escuta e características da linguagem oral;

Fonte: *Alive high* (2016); *Voices Plus* (2016); *Way to Go!* (2017) – PNLD/2018. Adaptado.

As coleções *Alive high* e *Way to go!* incluem uma abordagem conjunta entre a escuta e a fala para melhor aproveitamento dos áudios propostos nas unidades temáticas. A coleção *Alive high* usa ainda a música em todas as suas unidades para desenvolver as atividades auditivas. A escolha das canções e dos respectivos artistas leva possivelmente em consideração os estilos musicais populares entre os jovens. Além das letras das músicas e sua versão em áudio (CD), a coleção faz uma contextualização das temáticas através da secção “*Before listening*”, e acrescenta pistas e curiosidades sobre os textos apresentados. Na coleção *Voices Plus*, a seção voltada às atividades auditivas (*Audio Literacy*) apresenta como base diversos gêneros orais circulantes na sociedade, e estabelece etapas (*Before listening, Listening, After listening*) a serem desenvolvidas paralelamente a possibilidades interdisciplinares.

O facto de mais da metade dos professores considerarem as atividades de audição difíceis pode ter a ver com as características das atividades propostas, mas também com o modo como são

desenvolvidas. Não é raro notar atividades extensas, temáticas desconexas, e estratégias didáticas que possivelmente limitam a sua exploração. Para Vandergrift (2016), as atividades auditivas devem ser mediadas pelos professores, permitindo incentivar o uso de “estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas para facilitar a compreensão e tornar sua aprendizagem mais eficaz”. Rost (2002) também destaca a importância de planejamento de atividades auditivas, e sugere que as tarefas de escuta podem ser divididas em fases de “pré-escuta”, “durante a escuta” e “pós-escuta”, como acontece na coleção *Voices Plus*. De acordo com os autores supracitados, as atividades de compreensão auditiva podem ser fortes aliadas no processo de aquisição de uma segunda língua, mas implicam habilidades complexas, e se não forem desenvolvidas de forma ajustada podem acarretar em desmotivação ou até gerar sensação de incapacidade nos estudantes.

As atividades de expressão/interação oral também foram consideradas difíceis por mais de metade dos professores participantes do presente estudo. No quadro 28 apresentam-se os seus objetivos, sobretudo associados a uma abordagem comunicativa que privilegia o uso da língua em contexto.

Quadro 28 Atividades de expressão/interação oral nos livros didáticos adotados no IFAP

Obra – Vol.	Secção	Objetivos
Alive High (1 – 2)	Let's listen and talk	Oportunizar a produção oral da língua inglesa em diferentes contextos de uso, com diferentes graus de complexidade de interação; Trabalhar estratégias de fala, conforme os objetivos da atividade e o contexto de uso.
Voice Plus (1 – 2)	Oral literacy	Propor atividades que represente situações interacionais relacionadas ao eixo temático da unidade, visando o auxílio na produção de textos orais compatíveis às necessidades de fala.
	Useful language	Sugerir e fazer uso de palavras e expressões que possam ser usadas nas atividades de produção oral.
Way to go! (1 – 2)	Discuss	Proporcionar a reflexão e a discussão de assuntos tratados na unidade; Estimular a construção do conhecimento por meio da interação oral no cotidiano escolar.
	Listening and speaking	Oportunizar a produção oral da língua inglesa em diferentes contextos de uso; Estimular a interação em inglês entre os aprendizes. Proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros discursivos orais e com diferentes variantes da língua inglesa; Levar os alunos a perceber aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa especialmente relevantes para os estudantes brasileiros.

Fonte: *Alive High* (2016); *Voices Plus* (2016); *Way to Go!* (2017) – PNLD/2018. Adaptado.

A abordagem feita pelas obras em estudo utiliza diferentes tipos de textos orais (diálogos, entrevistas, trechos de filmes e programas de TV, *podcasts*, trechos de palestras, etc.) e atividades variadas, desenvolvendo as habilidades de compreensão textual. Em alguns casos, é proposto um trabalho paralelo entre as atividades de audição e interação oral, como nas coleções *Alive High* (*Let's listen and talk*), e *Way to go!* (*Listening and speaking*). Já na coleção *Voices Plus* percebe-se uma ênfase maior na expressão oral (*Oral Literacy, Useful language, Discuss*), organizando-se a seção *Oral literacy* em três

etapas: *Before speaking, Speaking, After speaking*. Embora o uso oral da língua inglesa fora da escola possa acontecer, para muitos estudantes de escolas públicas brasileiras a aula de inglês é o único espaço em que esse uso é praticado, implicando o desenvolvimento de capacidades discursivas e sociolinguísticas que podem apresentar algum grau de dificuldade para os alunos.

As atividades de escrita dos livros didáticos foram igualmente consideradas difíceis por mais de metade dos professores inquiridos. Nos três livros didáticos, a escrita é entendida como prática social e as atividades levam em consideração diversos gêneros textuais socialmente relevantes, propondo orientações para a produção de textos e incentivando um posicionamento crítico a partir da escrita e reescrita, conforme o quadro 29.

Quadro 29 Atividades de escrita nos livros didáticos adotados no IFAP

Obra – Vol.	Secção	Objetivos
Alive High (1 – 2)	Let's act with words!	Propiciar oportunidades de prática e reflexão sobre o uso da língua inglesa para comunicação escrita, utilizando gêneros textuais socialmente relevantes; Oferecer oportunidades de uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e de vocabulário apresentados na unidade; Compreender a escrita como prática social e como um processo contínuo de avaliação e reescritura.
Voice Plus (1 – 2)	Writing Literacy	Trabalhar a produção de textos que são ou podem vir a ser úteis por meio do passo a passo do processo de escrita, recuperando tipos de texto já trabalhados ou apresentando outros relacionados à temática da unidade.
	Useful language	Sugerir palavras e expressões que possam ser usadas nas atividades de produção escrita.
Way to go! (1 – 2)	Writing	Observar as características e redigir diferentes gêneros textuais; Oportunizar o uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e de vocabulário apresentados na unidade; Compreender a escrita como prática social e como um processo contínuo de revisão e reescritura.

Fonte: *Alive High* (2016); *Voices Plus* (2016); *Way to Go!* (2017) – PNLD/2018. Adaptado.

A competência de escrita tem um papel importante na aprendizagem da língua, fortalecendo os processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento (HIGOUNET, 2003; KATO, 2003; PAIVA, 2005; DOLZ, 2010), e sendo considerada pela Orientações Curriculares Nacionais (OCEN, 2006) como uma forma de letramento. Conforme as OCEM, essa concepção vai além da produção de gêneros textuais clássicos e se materializa por meio do uso contextualizado da língua, envolvendo níveis formais e/ou informais e proporcionando situações reais de interatividade. Uma das missões do material didático, nomeadamente os livros disponibilizados pelo PNLD, é aproximar e preparar os estudantes para atuarem ativamente na sociedade, tanto no cenário local quanto global.

A diversidade de propostas de escrita e de gêneros textuais contemplados nestes livros didáticos pode ser observada no quadro 30, indiciando uma incidência significativa na produção de textos realistas/ autênticos, própria de uma abordagem comunicativa.

Quadro 30 Atividades de produção escrita nos livros didáticos adotados no IFAP

Alive High	
Volume 1- Let's act with words!	Volume 2 - Let's act with words!
Let's present your talents orally with Voki.	Let's create an infographic about making connections
Let's create a graffiti of a cow for a Cow Parade event	Let's create a post
Let's write a short profile	Let's do an interview about radio – interview tips
Let's create a flyer!	Text message
Let's create a piece of propaganda to defend animals	Let's know different types of headlines
Let's write a biography	Let's make a news report Let's write a letter to the editor
Let's write instructions for making craftwork	Let's make a weather forecast
Let's write a comment to post on a website	Let's create a tutorial.
Voices Plus	
Volume 1 - Writing Literacy	Volume 2 - Writing Literacy
Writing life stories, constructing identities	The internet as a basic human right
Eating traditions and identity	Writing a review
Writing narrative essay about your cultural identity	A news report
Writing a speech	Global English and local identities
Way to go!	
Volume 1 - Writing	Volume 2 - Writing
Exploring infographics	Exploring online forum posts
Exploring mind maps	Exploring problem letters
Exploring newspaper and magazine headlines	Exploring profiles
Exploring descriptions of images	Exploring questions and answers
Exploring biographies	Exploring letter to the editor
Exploring timelines	Exploring movie review
Exploring game reviews	Exploring interviews
Exploring poems	Exploring comic strips

Fonte: Paiva et al. (2016), Tilio (2016). Franco e Tavares (2017). Adaptado.

Todos os livros analisados pressupõem uma concepção de escrita como um processo de várias etapas e não apenas como um produto. Na coleção *Alive High*, as atividades de escrita são instituídas mediante as etapas *Organizing*, *Preparing the first draft*, *Peer editing*, *Publishing*. Em parâmetros semelhantes, a coleção *Voices Plus* propõe as seguintes etapas: *Before Writing*, que institui um texto para leitura e contextualização da temática, *Writing*, para a produção do gênero textual em pauta, e

After writing, que sugere editar e discutir o texto conforme orientações e definir a forma e o meio mais adequado para publicação. Na coleção *Way to go!*, o processo de escrita parte do estímulo e contextualização em três etapas: *Writing context*, (*tips*) sobre elementos textuais (conteúdo, linguagem, ortografia) e *Step by step*, que orienta a escrita, revisão, reescrita e divulgação dos textos produzidos. Dentre os tipos de atividades presentes nos livros didáticos de inglês do PNLD, fecha-se o ciclo de análise com um olhar direcionado às atividades de projeto, presentes em duas das coleções: *Voices Plus* e *Way to go!*. As atividades de projetos foram consideradas como adequadas ao perfil dos estudantes por cerca de metade dos docentes, sendo que também cerca de metade não expressou opinião sobre elas. Vele ressaltar que uma das coleções não contemplar as atividades de projeto, conforme é detalhado no quadro 31.

Quadro 31 Atividades de projeto nos livros didáticos adotados no IFAP

Coleções das obras didáticas		
Atividade	Volume 1	Volume 2
Voices Plus		
Project	Designing a Classroom Magazine:	Personal Social Media Page
Phases	Planning magazine Drafting the cover Doing market research Creating and collecting material to feature in the magazine	Writing your personal identity Writing a post on healthy lifestyle and personal identification Describing personal and cultural identity Sharing and discussing issues on discrimination
Way to go!		
Project 1A – 1B	Turing Trash into Art	Bridging Cultural Gaps Through Sports
Project 2A – 2B	Eureka: Ideas for a Healthier World!	Learning with Movies

Fonte: *Way to Go!* (2017); *Voices Plus* (2016) – PNLD/2018. Adaptado.

Em virtude de sua versatilidade e possibilidades interdisciplinares, o desenvolvimento de atividades de projeto tem-se mostrado um forte aliado ao processo de aprendizagem. De acordo com Bender (2014), o ensino vinculado a atividades de projeto é uma forma de permitir que os alunos “confrontem as questões e os problemas reais que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (p. 9). Com o fortalecimento e popularização das metodologias ativas, que contemplam a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais dinâmico e contextualizado, pois traz desafios, problemáticas e reflexões que instigam a autonomia e proatividade do aprendiz.

Nas duas propostas da coleção *Voices Plus*, os estudantes desenvolvem um único projeto no decorrer do ano letivo, o que tende a possibilitar um maior aprofundamento do tema, uma vez que as fases

estabelecidas norteiam a atividade desde o planejamento até a concretização do projeto. Conforme é enfatizado na obra, esse tipo de atividade “oportuniza o aprendiz a colocar em prática, via situações concretas de uso da linguagem, os conhecimentos construídos na unidade. O projeto, que visa contribuir para a consolidação da aprendizagem, divide-se em quatro fases com culminância ao final de cada livro” (TÍLIO, 2016, p. 6). Na coleção *Way to Go,!* cada proposta de projeto está dividida em duas partes (1A – 1B), que orienta de construção das atividades. Nessa coleção, “as atividades de projeto são de natureza interdisciplinar e de um compromisso social, destacando-se por estimular o planejamento e desenvolvimento de trabalhos coletivos” (FRANCO & TAVARES, 2017, p. 54)

Explorar as percepções docentes quanto à adequação das atividades dos livros didáticos ao perfil dos estudantes cumpre uma das finalidades do presente estudo, que procura entender o papel desse material no contexto da educação básica. É possível concluir que, apesar de os livros didáticos apresentarem atividades muito diversificadas e alinhadas com perspectivas atuais da educação em línguas, o posicionamento global dos professores acerca da adequação dessas atividades aos alunos, em termos da dificuldade que apresentam, não é muito favorável. Este resultado torna-se ainda mais preocupante quando consideramos as suas percepções acerca do interesse dos alunos pelo uso do livro didático. Face à pergunta “Como avalia o interesse da maioria dos seus alunos pelo uso do livro didático de Inglês?”, 4 professores assinalaram a opção “Nenhum interesse” e 5 assinalaram “Alguns interesse”, ou seja, nenhum assinalou “Bastante interesse”. Estas respostas sinalizam uma percepção relativamente negativa quanto à importância que os alunos atribuem ao livro didático de inglês. Na justificação das respostas, os professores apontam diversos tipos de entraves ao interesse dos alunos pelo livro didático, nomeadamente de cunho motivacional (falta de interesse dos alunos pelas atividades), de carácter logístico (insuficiência de exemplares do livro), e também relativos ao nível de proficiência dos alunos e à sua afinidade com a disciplina, que condicionam negativa ou positivamente o seu interesse pelas atividades. Sobre o interesse dos alunos pela disciplina, o questionário a que estes responderam perguntava em que medida gostavam de aprender inglês. Apenas um aluno (0,4%) assinalou a opção “Nada”, 85 alunos (35,7%) assinalaram “Pouco” e 152 alunos (63,9%) assinalaram “Bastante”. Este panorama, sendo relativamente encorajador, alerta-nos para o facto de haver uma percentagem expressiva de alunos cuja afinidade com a aprendizagem de inglês parece não ser elevada, o que pode afetar também o interesse pelo livro didático. O interesse em aprender o idioma pode ser o primeiro passo para uma aprendizagem significativa e exitosa. Leffa (2020) associa esse interesse ao desejo, e ressalta que “todos temos a curiosidade inata e o desejo humano de aprender” (p. 207). Mesmo considerando o interesse, a motivação, o desejo ou a autonomia como

comportamentos intrínsecos ao aluno, a postura do professor em relação ao aluno poder ser um mecanismo incentivador, um gatilho para instigar, para estimular a aprendizagem. Leffa (2020) argumenta que o professor não pode desejar pelo aluno, mas “pode cuidar para que não se destrua nele o desejo, como às vezes acontece na sala de aula, e acredita que o caminho para isso é que o professor acredite e tenha prazer no que faz” (p. 207). O uso de materiais didáticos diferenciados (livros, revistas, músicas, vídeos, etc.) pode ser um aspecto motivador, capaz de despertar no aprendiz o desejo de aprender.

Ao tratar da relação entre os estudantes e os livros didáticos de inglês, averiguou-se junto aos mesmos o que acharam das atividades realizadas no livro didático, respondendo apenas a essa questão no caso de o terem usado. A tabela 9 apresenta os resultados, sendo que apenas responderam a esta pergunta 99 alunos, correspondentes a 41,6% da amostra. Os restantes 58,4% não responderam por não terem usado o livro didático, o que é um dado importante, reforçando resultados acerca do uso nulo ou não frequente do livro didático em sala de aula.

Tabela 9 Percepções dos estudantes sobre as atividades realizadas no LD de inglês

Atividades realizadas no LD de inglês	N	P	M	SO
Foram interessantes/ motivadoras	22,2%	40,4%	25,3%	12,1%
Estavam relacionadas com a minha formação técnica/ profissional	40,0%	30,0%	16,7%	13,3%
Foram compreendidas por mim	19,6%	30,4%	40,2%	9,8%
Ajudaram-me a progredir na aprendizagem da língua	26,1%	27,2%	35,9%	10,8%
Ajudaram-me a desenvolver trabalhos de projeto	40,6%	25,3%	23,1%	11,0%
Ajudaram-me a desenvolver o conhecimento de várias culturas	26,1%	31,5%	30,4%	12,0%
Ajudaram-me a desenvolver valores de uma cidadania democrática	35,9%	30,4%	22,8%	10,9%
Ajudaram-me a desenvolver uma visão crítica do mundo	34,8%	32,6%	20,7%	11,9%
Ajudaram-me a usar a língua oral e/ou escrita de forma realista	25,3%	37,4%	26,3%	11,0%
Ajudaram-me a expressar as minhas ideias e vivências pessoais	26,4%	40,6%	22,0%	11,0%
Ajudaram-me a usar a língua de forma crítica	38,4%	27,5%	23,1%	11,0%
Ajudaram-me a desenvolver estratégias para aprender melhor	35,9%	29,3%	23,9%	10,9%
Ajudaram-me a ser mais autónomo(a) na minha aprendizagem	31,8%	29,7%	26,4%	12,1%
Ajudaram-me a usar recursos de forma autónoma	27,2%	30,4%	29,3%	13,1%

Fonte: o autor. Escala: N: Nada; P: Pouco; M: Muito, SO: Sem Opinião.

Na globalidade, podemos observar as percepções dos alunos se situam maioritariamente nos pontos da escala “nada” ou “pouco”, o que revela uma percepção pouco favorável do potencial das atividades na aprendizagem. Como aspectos mais positivos, associados à resposta “muito” de mais de 30% dos alunos, é possível destacar a compreensão das atividades, a progressão na aprendizagem do idioma e o desenvolvimento de conhecimentos culturais. Como aspectos menos positivos, nos quais a resposta

“nada” foi superior a 30% , encontram-se os seguintes aspectos: o desenvolvimento de trabalhos de projetos; a coerência com o processo de formação técnica/ profissional; o uso da língua inglesa de forma crítica; o desenvolvimento de estratégias para aprender melhor; o desenvolvimento de valores para uma cidadania democrática; o desenvolvimento uma visão crítica do mundo; e a possibilidade ser mais autônomo no processo de aprendizagem. Algumas destas percepções afastam-se da análise acima efetuada às atividades propostas, na medida em que estas parecem apresentar potencialidades não reconhecidas pelos estudantes.

3.4 Dimensões da aprendizagem da língua e papel do livro didático

Neste ponto, exploram-se algumas dimensões centrais da aprendizagem da língua, considerando percepções dos docentes e dos estudantes, assim com as propostas dos livros didáticos em análise. São consideradas três dimensões: Relação local-global, Práticas sociais da linguagem e Autonomia na aprendizagem. Estas dimensões deram origem a um conjunto de 9 subdimensões apresentadas no quadro 32 e traduzidas nalgumas perguntas dos questionários, procurando compreender em que medida são valorizadas e de que forma são promovidas.

Quadro 32 Dimensões da aprendizagem

<i>Dimensões</i>	<i>Subdimensões</i>
Relação local-global	Competência (Pluri)Cultural Valores Democráticos Visão Crítica do Mundo
Práticas sociais da linguagem	Uso Autêntico da Linguagem Uso Pessoal da Linguagem Uso Crítico da Linguagem
Autonomia na aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem Autônoma Gestão Autônoma de Aprendizagem Uso Autônomo de Recursos

Fonte: o autor.

Assim, começando pela percepções dos estudantes acerca do que consideram importante na aprendizagem de inglês, apresentam-se os resultados na tabela 10, concluindo-se que todos os aspectos aludidos apresentaram níveis elevados de importância. Esses dados reforçam o reconhecimento em se tratando da relevância conquistada pela língua inglesa na sociedade contemporânea, principalmente por estudantes na faixa etária dos participantes da pesquisa, que de forma cotidiana vinculam o idioma ao contexto social, profissional e educacional.

Tabela 10 Percepções dos estudantes sobre a importância das dimensões da aprendizagem

Dimensões	NI	PI	MI	SO
Relação local-global				
Desenvolver o conhecimento de várias culturas (conhecimento/ confronto de culturas, abertura à diversidade...)	4,6%	23,9%	63,9%	7,6%
Desenvolver valores de uma cidadania democrática (ex. liberdade, solidariedade, sustentabilidade...)	5,9%	27,3%	54,2%	12,6%
Desenvolver uma visão crítica do mundo (ex. compreender/ discutir temas sob diversas perspectivas...)	5,1%	27,3%	59,2%	8,4%
Práticas sociais de linguagem				
Usar a língua oral e/ou escrita de forma realista (ex. conversação, leitura/ escrita de uma notícia de jornal, de um panfleto...)	5,1%	14,3%	72,2%	8,4%
Expressar as minhas ideias e vivências pessoais	9,3%	23,5%	58,8%	8,4%
Usar a língua de forma crítica (ex. para construir argumentos, analisar textos, confrontar perspectivas sobre os assuntos...)	8,0%	18,9%	65,5%	7,6%
Autonomia na aprendizagem				
Desenvolver estratégias para aprender melhor (ex. aprender a escrever um resumo, a realizar um projeto...)	4,2%	15,9%	70,2%	9,7%
Ser mais autônomo na minha aprendizagem (ex. tomar iniciativas, fazer escolhas, tomar decisões, refletir sobre a aprendizagem...)	6,7%	15,5%	68,1%	9,7%
Usar recursos de aprendizagem de forma autônoma (ex. internet, dicionário...)	3,8%	14,7%	71,0%	10,5%

Fonte: o autor. Escala: NI: Nada Importante; PI: Pouco Importante; MI: Muito Importante; SO: Sem Opinião.

O questionário aos docentes inquiria-os sobre que dimensões procuram desenvolver no ensino da língua, apresentando-se os resultados na tabela 11. O destaque maior foi dado à competência (pluri)cultural, promovida de forma frequente na percepção de todos os docentes, seguindo-se a promoção de uma visão crítica do mundo e de usos pessoais da linguagem, assim como a promoção de uso autônomo de recursos. Comparando estes resultados com os da tabela anterior, podemos observar as dimensões mais promovidas pelos docentes não são equivalentes às que ganharam maior destaque pelos estudantes, que consideraram mais relevante o uso da língua oral e/ou escrita de forma realista, seguido de aspectos como o uso de recursos de aprendizagem de forma autônoma, o desenvolvimento de estratégias para aprender melhor e da autonomia na aprendizagem. Este resultado pode sinalizar algum desfasamento entre o que os estudantes valorizam mais e as prioridades didáticas dos docentes. Os docentes foram ainda inquiridos acerca das dimensões menos promovidas nos livros adotados e aquelas que gostariam de promover mais. Os resultados, apresentados na tabela 11, revelam que a maioria considera que os livros contemplam as várias dimensões, embora um docente assinale menor presença da gestão autônoma da aprendizagem. Quanto a dimensões da aprendizagem que gostariam de promover mais, destaca-se a visão crítica do mundo, o uso autêntico da linguagem e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autônoma, o que se aproxima mais das prioridades dos estudantes (tabela 11).

Tabela 11 Percepções dos docentes sobre as dimensões da aprendizagem que procuram promover

Dimensões da aprendizagem		N	O	F
		f		
Relação local-global	Competência (pluri)cultural (conhecimento/confronto de culturas, abertura à diversidade...)	-	-	9
	Valores de uma cidadania democrática (ex. liberdade, solidariedade, sustentabilidade...)	-	5	4
	Uma visão crítica do mundo (ex. compreender/discutir temas sob diversas perspectivas...)	-	1	8
Práticas sociais da linguagem	Usos 'autênticos' da linguagem oral e/ou escrita (ex. conversação, notícia de jornal, panfleto...)	-	4	5
	Usos pessoais da linguagem (expressão de ideias/vivências pessoais...)	-	2	7
	Usos críticos da linguagem (ex. argumentação, análise crítica de textos, confronto de perspectivas...)	1	4	4
Autonomia na aprendizagem	Estratégias de aprendizagem autónoma (ex. aprender a escrever um resumo, a realizar um projeto...)	2	3	4
	Gestão autónoma da aprendizagem (ex. iniciativa, escolha, decisão, autoavaliação...)	1	5	3
	Uso autónomo de recursos (ex. tecnologia, dicionário...)	-	2	7

Fonte: o autor. Escala: N: Nunca; O: Ocasionalmente; F: Frequentemente.

Tabela 12 Percepções dos docentes sobre dimensões menos presentes no livro didático e que gostariam de promover mais.

Dimensões da aprendizagem	AMP	AGP
f		
Relação local-global		
Competência (Pluri)Cultural	1	4
Valores Democráticos	3	3
Visão Crítica de Mundo	3	5
Práticas sociais da linguagem		
Uso Autêntico da Linguagem	2	6
Uso Pessoal da Linguagem	2	3
Uso Crítico da Linguagem	3	4
Autonomia na aprendizagem		
Estratégias de Aprendizagem Autônoma	2	5
Gestão Autônoma de Aprendizagem	4	4
Uso Autônomo de Recursos	3	4

Legenda: AMP – Aspectos Menos Promovidos no livro didático; AGP – Aspectos que Gostaria de Promover mais

Em seguida, apresenta-se uma análise global dos livros didáticos tendo por referência as três dimensões consideradas – Relação local-global, Práticas sociais da linguagem e Autonomia na aprendizagem –, refletindo sobre a sua relevância e trazendo exemplos das obras adotadas. Não sendo

possível apresentar imagens dos livros por questões de direitos de autor, descrevem-se algumas atividades de forma a evidenciar de que forma traduzem aquelas dimensões.

3.4.1 Relação local-global

No contexto do presente estudo, esta dimensões integra o desenvolvimento da competência (pluri)cultural, de valores democráticos e de uma visão crítica do mundo. Fortemente ligada ao advento da globalização, a possibilidade de interligar aspectos locais ao contexto global vem sendo um importante recurso para a formação linguística e cultural do estudante na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, considera-se como princípio básico salutar a essa relação, o conhecimento, o acesso, a importância atribuída aos fatores globais sem abandonar e/ou minimizar a relevância do contexto local. No âmbito da linguagem, mais especificamente no que diz respeito as línguas estrangeiras, a relação local-global se intensifica, pois, em virtude da popularidade de idiomas como o inglês e da hegemonia dos países falantes dessa língua ou do seu destaque na comunicação mundial, o referido idioma e as prerrogativas culturais que o cercam são supervalorizados e não concebidos criticamente, principalmente em países em desenvolvimento.

No contexto educacional brasileiro, como já foi sublinhado anteriormente, essa perspectiva que envolve os conhecimentos locais-globais vem sendo posta em pauta através dos documentos oficiais. Em se tratando das competências gerais, a BNCC sugere que o estudante possa “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”¹¹² (BRASIL, 2018), e acrescenta, nas competências específicas ao campo da Linguagens e suas Tecnologias, que o estudante seja capaz de “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas de maneira crítica e criativa”¹¹³ (BRASIL, 2018). Nesse contexto também se insere o respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Prevê-se que “ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos”, e que os estudantes “percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes” (BRASIL, 2018, p. 488).

¹¹² Competência Geral nº 3 – BNCC, 2018.

¹¹³ Competência Específica nº 6 – BNCC, 2018.

O livro didático, ao ser caracterizado como um relevante instrumento pedagógico na educação pública, quando voltado a ensino de línguas estrangeiras, tem sido instruído a contemplar conteúdos que ultrapassem a vertente estrutural e possa ser fomentador de competências (inter)culturais, combatendo estereótipos e promovendo uma visão plural do mundo. Nesse sentido, Kramsch (2017) destaca a necessidade de “evitar a essencialização das culturas e o ensino de estereótipos culturais; desenvolver, nos alunos, uma competência intercultural em que a sua cultura e a cultura-alvo não sejam tratadas de forma injusta, mas percebidas como mediadores culturais em um mundo globalizado” (p. 134). A autora também enfatiza três importantes debates sobre o ensino de língua estrangeira vinculado à cultura, que podem envolver o currículo escolar, os professores e os alunos. O primeiro debate colocado em pauta é sobre “qual cultura se deve ensinar, ou seja, a respeito do estilo de vida específico de falantes da língua ou uma fonte humanística de conhecimentos mais genérica transmitida por meio da literatura e das artes”(p.135); o segundo debate está pautado “nos objetivos do aprendizado da língua”, que podem girar em torno “da conscientização dos alunos sobre língua em geral; do desenvolvimento de habilidades comunicativas com falantes da L2 numa economia globalizada; da capacidade de viajar para outros países; da ajuda a se tornarem estudiosos da literatura e acadêmicos”(p. 136); já o terceiro debate sobre cultura “refere-se a questões de identidade nacional e social em um mundo de rápidas mudanças demográficas em que as tecnologias da informação e a globalização televisiva aumentaram as diferenças entre as gerações”(p. 137).

Na análise efetuada ao modo como a cultura é integrada nos livros didáticos, foram desde logo observadas algumas diferenças e especificidades em sua composição, seja de cunho organizacional, em se tratando da divisão das unidades temáticas, ou em termos de abordagem, isto é, as formas de contemplar os aspectos voltados à cultura.

Na coleção *Alive High*, os aspectos culturais surgem de duas formas: por um lado, os elementos culturais são “harmonizados com os conhecimentos linguístico-discursivos abordados nos textos e nas ilustrações, em especial, no que diz respeito aos aspectos de gênero, etnia e faixa etária”¹¹⁴; por outro lado, o contexto cultural é associado a aspectos literários contemplados em cada volume através de uma seção específica designada como *Time for Literature*. Nos exemplares visualizados¹¹⁵ foi ainda possível verificar que, geralmente, em cada uma das oito unidades são abordadas temáticas que remetem à diversidade cultural brasileira e das comunidades que se manifestam na língua estrangeira.

¹¹⁴ Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 04 mai. 2022.

¹¹⁵ Embora cada coleção disponibilize três volumes, no presente estudo foram visualizados apenas os volumes 1 e 2, pois, apenas eles são utilizados no decorrer do ensino médio técnico integrado na instituição pesquisada.

Já a coleção *Voices Plus*, que distribui suas unidades temáticas de forma mais sintética (quatro unidades) traz uma abordagem cultural menos explícita, e com baixa representatividade nos tópicos abordados. Essa coleção não contempla seções voltadas à literatura, e no final de cada volume são sugeridos “livros e ou filmes que se pode utilizar para expandir os conhecimentos em relação a temática de cada unidade, bem como aos materiais apresentados nela” (TILIO, 2016, p. 6).

A coleção *Way to go!* é dividida em oito unidades temáticas, compostas por seções estruturais rigidamente padronizadas, de acordo com as perspectivas de ensino de língua defendida por seus autores. Tal como a coleção anterior, também esta não contempla uma seção direcionada a literatura, mas existe uma abordagem literária implícita, sob a ótica da interdisciplinaridade, no contexto das unidades temáticas. A abordagem dos elementos culturais segue padrões tradicionais e destaca elementos canônicos, como textos, pinturas, esculturas, etc., mas sempre instigando a possibilidade de se desenvolver diferentes tipos de leitura, desde a compreensão geral até a análise crítica.

De forma a identificar os conteúdos culturais abordados nas três coleções adotada no IFAP, foram estabelecidas linhas temáticas de análise relativas a: abordagens voltadas à representação cultural através das artes; movimentos culturais e identidades; cultura digital; formas de expressão cultural via talentos individuais; e elementos culturais relacionados com a cultura literária. Essa última, mais convencional nas propostas de aprendizagem de língua inglesa, tem sido veiculada em obras didáticas mais tradicionais ou com propósitos específicos. No entanto, torna-se relevante evidenciar que os aspectos literários também são propagadores de diálogos interdisciplinares, e possivelmente permitem aos aprendentes uma melhor compreensão do mundo.

A coleção *Alive High* integra uma secção intitulada *Street Art* (PAIVA et al., 2006, Vol. 1, p. 26) que referencia os aspectos culturais a partir da vertente das artes de rua e exhibe os elementos como: pintura - Grafite (São Paulo – BR), e *Stencil* (Alemanha); poster - Crítica ao Capitalismo; escultura - *Cowparade* (Rio de Janeiro – BR). Nessa secção os elementos artísticos abordados (pintura, escultura) são introduzidos na abertura da unidade, que, de acordo com a proposta da obra, visa ativar o conhecimento prévio dos aprendizes para a temática a ser trabalhada durante a unidade. Além disso, esse tópico ganha maior aprofundamento com a apresentação de outros exemplos, outras características e curiosidades, conforme exposta em uma seção específica intitulada de *Did you know...?*, que apresenta o pintor e escultor brasileiro de S. Paulo Alex Hornest (Onesto), enfatizando o seu trabalho com temas urbanos e as características tridimensionais de suas obras.

Ainda no panorama das artes, com destaque mais uma vez para a coleção *Alive High*, observam-se aspectos culturais através de elementos das Artes Visuais – *Visual Arts* (PAIVA et al., 2016. Vol. 1, p.

90.). Nessa unidade são enfatizados componentes artísticos e artistas em vários contextos e abordagens, tais como: a obra *Fine Wind, Clear Morning*, também conhecida como *Red Fuji*, uma xilogravura do artista japonês Hokusai, no museu de arte em Indianapolis (USA); uma Estante de cadeiras (*shelving chair*) do designer japonês Jun Murakoshi na *Furniture fair in Colongni* (Ger); a Estátua de bronze do poeta Carlos Drummond de Andrade, Rio de Janeiro (BR); a pintura Girassois (*Sunflowers*) de Van Gogh no *Museum of Art* de Tóquio (Japão); imagem do filme *Unbroken*, da diretora Angelina Jolie; exposição de fotografia *Genesis* do fotógrafo Sebastião Salgado no Museu Oscar Niemeyer (BR). No decorrer dessa abordagem também há um aprofundamento das obras e artistas destacados, assim como outras produções que apresentam elementos culturais sob variadas concepções, especialmente textos autobiográficos.

Ainda na coleção *Alive High*, foi possível identificar outras passagens contemplando aspectos de recorrente incidência e alta representatividade da cultura brasileira através de elementos que exploram a arte do artesanato – *Handicrafts* (PAIVA et al., 2016. Vol. 1, p. 90). Surgem elementos de representação regional, e em alguns casos como fonte de economia sustentável, especialmente nas regiões norte e nordeste do País. Por ser um elemento muito forte na cultura brasileira desde as origens indígenas, o artesanato apresentado destaca essencialmente as produções nacionais, usando materiais como barro, madeira, tecido, capim e sementes, e enfatiza diversos produtos resultante desse trabalho, tais como: o colar com tampa de garrafa (*necklace of the bottle cap*); *clay ladies*, arte típica da cidade de Caruaru, agreste do Estado de Pernambuco; a arte Marajoara, do estado do Pará, norte do Brasil; *Brazilian figureheads*, esculturas colocadas na proa dos barcos, típicas do Rio São Francisco; arte com sementes (*Brazilian seeds*); reciclagem de vestimentas; luminárias de material reciclado; bijuterias com capim dourado (*Golden grass*) do estado do Tocantins; e a técnica do bordado, típica do nordeste brasileiro.

Outra abordagem associada à cultura contemplada nas coleções em estudo, é destacada na coleção *Voices Plus*, que aborda algumas manifestações artísticas (*Artistic Manifestations*) como forma de aproximar e inserir aspectos culturais ao processo de aprendizagem de língua inglesa (TILIO, 2016, p. 48-49. Vol. 2). Nessa passagem observa-se uma forte abrangência e uma intensa diversidade artística, enfatizando representações culturais peculiares de diferentes países no contexto mundial. Dentre elas é possível destacar: o Artesanato, produzidos por indígenas (BR); a Literatura, com o romance de Fiódor Dostoiévski (*Os Irmãos Karamazov*, escrito em 1879), considerado uma das mais importantes obras das literaturas russa e mundial; a Fotografia, e o uso das técnicas específicas do alemão Markus Reugels (*Umbrella*); o Teatro, com a peça do dramaturgo irlandês Samuel Beckett *Waiting for Godot*; a

Escultura, como uma estátua de bronze do escultor francês Auguste Rodin; a Dança, com o Grupo Corpo, companhia de dança contemporânea brasileira de renome internacional; a Pintura, com a arte do graffiti no centro de Londres, a obra *The fox is coming to town* da inglesa Susan Cartwright e a *Mona Lisa*, obra consagrada de Leonardo da Vinci; o Desenho, através dos *Pakistani Mehandi designs*, que se tornaram um símbolo da arte, cultura e religião do Paquistão; o Cinema, com o filme *Amélie* (comédia romântica) dirigida pelo francês Jean-Pierre Jeunet; a Música, com a canção *Asa Branca* (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira – BR); a Culinária, com apresentador, chef e empresário norte-americano Buddy Valastro (*Pâtisserie*) e o chef Alex Atala (cozinha brasileira); a Arquitetura, com a *Sydney Opera House*, do arquiteto dinamarquês Jørn Utzon. As manifestações artísticas contempladas trazem abordagens que podem oferecer a professores e estudantes muitas possibilidades de ensinar e aprender cultura.

Nessa mesma abordagem, a coleção *Way to Go!* também traz a Pintura como um forte agregador cultural e tenta explorar, em obras específicas, elementos ligados às sensações e ao impacto sentimental a partir de pinturas de referência no campo artístico por meio da temática *Feel the image, Feel the Feeling*. (FRANCO & TAVARES, 2017. Vol.1, p. 69.). Tais sentimentos são instigados pelas obras: *O Grito*, do norueguês Edvard Munch, obra que representa uma figura andrógina num momento de angústia; a *Mulher Chorando* do artista plástico brasileiro Candido Portinari; a *Mona Lisa*, a obra mais referenciada de Leonardo da Vinci; a obra *Sleep/ Le Sommeil* do pintor espanhol Salvador Dalí, que retrata o processamento visual do colapso do corpo para o sono.

Também no campo das artes visuais, a coleção *Way to Go!* traz o cinema como temática a ser desenvolvida na unidade *Lights, camera, Action!* (FRANCO & TAVARES, 2017. Vol. 2, p. 103). Como proposta didática, o cinema tem ganhado muita representatividade no cenário educacional, principalmente para o ensino e aprendizagem de línguas. Mas o uso do cinema associado ao contexto educacional pode ir mais além e desenvolver nos alunos tanto o senso de criticidade como o interesse por arte e cultura, visto que esse recurso engloba muitas variáveis em um só contexto. Na abordagem analisada evidenciam-se quatro filmes, sendo três de origem norte-americana: saga *Twilight*, saga *The Avengers*; *Modern Times*, escrito e dirigido por Charlie Chaplin; e uma produção brasileira, *O Palhaço* (2011), dirigido, coescrito e estrelado pelo ator Selton Mello.

A segunda linha temática analisada nos livros didáticos refere-se aos movimentos culturais e identidades, caracterizada pelas manifestações que envolvem desfiles, danças, eventos ou festivais. Esses aspectos são a forma mais elementar e tradicional de representar a identidade cultural de um povo. Nesse cenário, observa-se a abordagem proposta na coleção *Alive High*, que apresenta

movimentos corporais envolvendo a dança, rituais e práticas esportivas – *You've Got the Moves* (PAIVA et al., 2016. Vol. 1, p. 42). Em se tratando da dança, nota-se uma dupla ocorrência advinda da cultura russa mediante o destaque dado ao grupo de dança folclórica e à performance de atletas cadeirantes na *Russian Cup Wheelchair Dance Sport*. Ainda nesse contexto, também ganha destaque o grupo de dança contemporânea húngaro em sua performance no espaço *The Stage in Budapest*. A cultura brasileira é contemplada nessa unidade através do ritual indígena *Yawalapiti*, grupo de índios que habita o estado do Mato Grosso, mais precisamente o sul do Parque Indígena do Xingu. Já no aspecto esportivo, o foco é dado a atletas estadunidenses de judô e basquete paralímpico participando de eventos internacionais das respectivas modalidades, o que permite refletir sobre a cultura da inclusão. Outra abordagem contemplada na coleção *Alive High* lança um olhar sobre os eventos ocorridos em contexto cultural global – *Festivals and Parades* (PAIVA et al., 2016. Vol. 1, p. 120). Nesse contexto, tem-se uma concepção de cultura que segue uma linha mais clássica, representada através da temática que envolve festivais, desfiles e apresentações, que em muitos casos são considerados ícones das manifestações culturais e/ou costumes de uma população. Nesse cenário, são abordados eventos como o tradicional festival de comédia *Cheltenham Comedy Festival* na cidade inglesa de *Cheltenham*. Em seguida, destaca-se o *Bali Food Festival*, onde ocorre, entre outras atividades, o tradicional desfile (ritual) de mulheres carregando frutas em suas cabeças. Outro aspecto repleto de elementos culturais é abordado por meio um evento tradicional em *Taiwan* (China), conhecido como o *Dragon Boat Festival*, uma competição de canoagem e representa um feriado tradicional chinês ocorrido no quinto dia do quinto mês lunar (calendário chinês), que corresponde ao final de maio ou junho no calendário gregoriano. O movimento cultural brasileiro é representado nessa abordagem pelos dois principais eventos do país nessa categoria. Inicialmente, destaca-se o Festival folclórico de Parintins, uma festa popular que acontece todos os anos no município brasileiro de Parintins, no interior do estado do Amazonas. O festival é reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; em seguida é posto em evidência o desfile do Carnaval no estado do Rio de Janeiro, que é considerado o maior evento cultural do país e que decorre anualmente no Sambódromo da Marquês de Sapucaí sob a condução de uma organização independente, a LIESA¹¹⁶. Ao observar as características da obra que traz essa abordagem na coleção *Alive High*, notou-se um forte incentivo aos aspectos culturais, que não se resume às temáticas das unidades, ou seja, há um aprofundamento, reforço e reflexões através de atividades e contextualizações no transcorrer da obra..

¹¹⁶ Fundada em 24 de julho de 1984, a Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro foi criada para defender os interesses das Escolas de Samba do Grupo Especial e coleciona uma série de conquistas ao longo de seus 35 anos, tornando-se modelo nacional.

Nessa mesma linha que evidencia as manifestações culturais, nota-se que a junção desses movimentos possibilita a caracterização da identidade cultural de um povo, conforme é destacado na coleção *Voices Plus – Cultural identity, Types of culture* (TILIO, 2016. Vol.1, p. 94 a 97). No contexto em pauta, constata-se que a identidade cultural é construída por elementos como: idade, gênero, fenótipo, sexualidade, religião ou crença, vestimentas, hábitos alimentares, atividades de lazer, ocupações, classe social, ambiente geográfico, linguagem, rituais, práticas esportivas, etc. Entender a relevância desses elementos para composição do âmbito social significa considerar que os aspectos culturais são uma forma de se ter acesso, de respeitar e compreender hábitos, costumes e comportamentos de um povo, entendendo ‘o diferente’ e ‘o novo’ como algo salutar que pode contribuir para a formação dos estudantes. A *Cultural identity*, ao ser ressaltada na coleção *Voices Plus* mediante uma unidade temática, traz uma abordagem reflexiva sobre os aspectos que constituem a identidade de forma mono e multicultural. Sejam as atividades culturais dos indígenas e/ou de descendência africana absorvidas por brasileiros, a comemoração do dia de ação de graças de famílias norte americanas, o mercado de barcos na Tailândia ou o comportamento dos aborígenes australianos, todos estes elementos podem demonstrar a importância da diversidade cultural e o quanto o reconhecimento dessa diversidade pode viabilizar a eliminação de estereótipos. Complementar à questão da identidade cultural, apresentada sob as mais diversas manifestações, a coleção *Voices Plus* enfatiza alguns tipos de cultura visando caracterizar possíveis fragmentações que estruturam esse tema. Para isso, são instituídas, via atividades práticas, definições sobre contracultura, cultura dominante, cultura popular, alta cultura e subcultura. Essa proposta caracteriza-se como forma de associar a aprendizagem de língua inglesa aos conhecimentos culturais, envolvendo a referência a contextos e valores sociais de forma real, cotidiana.

Outra vertente ligada à cultura reforça a discussão sobre a presença e a relevância dos recursos tecnológicos e, conseqüentemente, os aspectos digitais no cotidiano escolar. Essa dimensão, também conhecida como Cultura Digital, quando voltada ao ensino, tem sido incentivada pelo MEC através de documentos como as OCEM (2006), que já consideravam o acesso ao contexto digital como uma forma de letramento, e os PCN+ (2007), que reconhecem o digital como uma forma de linguagem. Em 2009, o próprio Ministério da Educação lança uma série de “Cadernos Pedagógicos”¹¹⁷, e direciona um exemplar (nº7) para tratar exclusivamente da Cultura Digital, considerando-a um cenário “vasto e

¹¹⁷ O Caderno Pedagógico intitulado Cultura Digital é parte da Série de Cadernos vinculados ao Programa Mais Educação – MEC e tem por objetivo apresentar alguns exemplos e informações aos monitores, professores e gestores da escola no sentido de oferecer possibilidades de tensionar uma prática escolar refratada pela Cultura Digital em todos os campos da vida, seja do espaço escolar ou não. Ele se encontra diretamente entrecruzado com todos os Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação muito especialmente por ser ele um tema contextual, o da cultura hoje em um cotidiano que é também digital.

potente, podendo articular-se com outros campos além das tecnologias, como por exemplo a arte, educação, filosofia, sociologia, etc. Esse caráter interdisciplinar pode permitir que o aluno encontre maior abertura nas relações a serem estabelecidas com o seu aprender” (p. 11); as DCN (2014) também reforçam que a “utilização qualificada das tecnologias e conteúdo das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação” (Art. 28); a BNCC (2018) ao contemplar a cultura digital, também reitera que “a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (p. 476). Em síntese, de acordo com os “Cadernos Pedagógicos”, é possível admitir que “no contexto atual, a Cultura Digital não parece ser mais uma escolha, pois a tecnologia se impõe como uma necessidade cotidiana” (p. 11).

Em se tratando das obras didáticas em análise, nota-se que a proposta da cultura digital tornou-se uma exigência, algo que inevitavelmente precisa compor os materiais didáticos, especialmente no âmbito das línguas estrangeiras, pois principalmente o idioma inglês constitui um vínculo muito forte com elementos tecnológicos, seja para sua propagação, ensino, aprendizagem, ou mesmo para o contato, a comunicação de forma global, independentemente da língua materna do emissor ou receptor linguístico. Por ser um fator de grande relevância ao processo de ensino e aprendizagem, as coleções em estudo trazem a cultura digital sob diversas perspectivas: através da própria estrutura, que disponibiliza uma versão *online*; por meio dos conteúdos de compreensão oral em mídia, disponibilizando cd de áudio contendo a verbalização de textos e atividades de audição; e através de conteúdos associados a *links*, *sites* e plataformas que dão suporte ao uso dos livros. Além de proporcionar caminhos a serem trilhados a partir das propostas de cultura digital, os livros didáticos em pauta trazem contextos específicos em seus volumes e destacam as redes sociais, a aprendizagem mediada pela tecnologia e as mídias na comunicação.

A coleção *Alive High* apresenta uma unidade temática voltada a *Social Networks* (PAIVA, 2016, p. 10. Vol. 2). Essa temática, pouco notada no volume 1 da coleção, é enfatizada no volume 2, que apresenta diversas abordagens ligadas à cibercultura ou “cultura digital”, tal como tem sido descrita a forma como a tecnologia e a *internet* estão moldando a maneira como nos comportamos, pensamos, comunicamos e interagimos na sociedade (LÉVY, 1999). A ênfase dada a essa temática no volume 2 da coleção em pauta não se dá apenas nessa unidade, mas também em todas as unidades temáticas, onde foi possível notar insinuações sobre aspectos da cultura digital, conforme se especifica a seguir:

- | | |
|--|---|
| <p>1. <i>Part I: Social Networks</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Unit. 1. Making connections;</i> • <i>Unit. 2. Digital security;</i> <p>2. <i>Part II: Mobile</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Unit. 3. On the waves of the radio;</i> • <i>Unit. 4. Going mobile;</i> | <p>3. <i>Part III: Print Media</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Unit 5. Extra! Extra!</i> • <i>Unit 6. Strike a Pose</i> <p>4. <i>Part IV: Video</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Unit 7. It's on TV</i> • <i>Unit 8. You Broadcast</i> |
|--|---|

Essa recorrência de aspectos da cultura digital no contexto do ensino é decorrente do desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (DTIC), presentes no cotidiano. Sobre essa perspectiva, a professora Débora Garofalo (2018, p. 1) destaca a “cultura nascida pela era digital, originária do ciberespaço e da linguagem da internet que busca integrar a realidade com o mundo virtual”. De acordo com a referida professora e consultora da Revista Nova Escola, o “tema ganhou grande ênfase com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devido às mudanças advindas do avanço tecnológico e do crescente acesso a elas pela facilidade de dispositivos como computadores, telefones celulares, tablets e outros” (p. 1). O uso da tecnologia, inevitavelmente presente nas escolas públicas brasileiras, tem sido incentivado nos últimos anos por motivos de saúde pública, em virtude do período pandêmico¹¹⁸, e pode ser mais consolidado na educação básica em resultado dessa experiência.

Além da coleção citada, as demais coleções analisadas, *Way to go!* e *Voices Plus*, também reforçam o uso de aspectos tecnológicos associados à aprendizagem, conforme se observa na temática *Studying with Technology* (FRANCO & TAVARES, 2017. Vol. 1, p. 21) e *Media and Communication* (TILIO, 2016. Vol. 2, p. 98). Reconhecer a relevância dos recursos midiáticos como aliados do processo de ensino e aprendizagem reforça o nível abrangência desses elementos no âmbito educacional. Seja de forma presencial, remota ou híbrida, o uso das tecnologias pode trazer maior flexibilidade aos sistemas de ensino e possivelmente a consolidação da educação híbrida, pois, “por envolver uma metodologia na qual estudantes vivenciam o processo de aprendizagem por meio das modalidades presencial e a distância de forma integrada¹¹⁹”, associada a implantação de uma internet de maior velocidade¹²⁰, possivelmente permitirá um acesso mais popularizado a recursos que até então apresenta limitações. Vale frisar que no cenário educacional e social brasileiro, as desigualdades ainda são grandes empecilhos para o processo de ensino, por isso, mesmo a cultura digital sendo uma realidade, é

¹¹⁸ A Organização Mundial da Saúde decretou estado de pandemia a contaminação de Covid-19, causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), em 11/04/2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 14 jun. 2022.

¹¹⁹ Disponível em: <https://blog.conexia.com.br/o-que-e-ensino-hibrido/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

¹²⁰ O prazo para todas as capitais brasileiras receberem o 5G é 29 de setembro de 2022. A quinta geração de internet móvel promete uma revolução: conexão com velocidade ultrarrápida, avanços de tecnologias como carros que dirigem sozinhos e a possibilidade de ligar muitos objetos à internet ao mesmo tempo. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/07/06/5g-chega-ao-brasil-nesta-quarta-guia-explica-o-que-vai-mudar-com-a-nova-tecnologia.ghtml#>. Acesso em: 14 jun. 2022.

preciso ter cautela e não a entender como única forma de se obter êxito quanto ao ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Outra passagem de destaque na coleção *Alive High* traz o contexto musical e os talentos individuais como forma de representar os aspectos culturais notadamente vinculados a língua inglesa na unidade *Sing it out* (PAIVA et al., 2016. Vol. 1, p. 56). Nesse cenário, observa-se inicialmente três atividades envolvendo a música e sua capacidade de inclusão, seja ela racial, étnica ou mesmo de faixa etária, como exemplifica-se nos contextos apresentados: adolescente (negra) ouvindo música; homem (indígena) tocando flauta; idoso (branco) cantando. A ênfase dada aos elementos musicais associados a língua inglesa é ratificada, inicialmente, por meio de fragmentos de letras de músicas pertencentes a artistas e bandas notáveis no âmbito internacional, tais como: *Madona (USA)*; *Guns N' Roses (USA)*; *Keshia Chanté (CAN)*; *Bill Anderson (USA)*; *Bob Marley (JAM)*; *Bone Thugs – N – Harmony (USA)*. Esse contexto diverso, embora no mesmo idioma (inglês), pode permitir que os aprendizes tenham acesso a estilos musicais diferentes, níveis de formalidades e em especial variantes linguísticas do idioma.

Os livros em estudo também fazem uso de elementos literários como recurso de acesso a fatores culturais. Especificamente na coleção *Alive High*, observou-se uma seção direcionada à literatura – *Time for Literature*) – que “traz trechos e/ou extratos de obras literárias, tanto do cânone literário quanto de obras de cunho mais popular, para que o aluno possa entrar em contato com todo tipo de texto literário produzido em língua inglesa” (PAIVA et al., 2016, p. 203). Essa abordagem literária organiza-se na obra através de duas ocorrências em cada volume, dividindo igualmente os intervalos das unidades temáticas. O primeiro episódio remete-se a aspectos introdutórios no âmbito da literatura em língua inglesa, com ênfase em três gêneros literários: *poetry*, *play*, *narrative* (PAIVA et al., 2016. Vol. 1, p. 70). O segundo episódio dá ênfase ao romance de Alice Walker *The Color Purple*, que traz uma amostra da literatura afro-americana para o contexto de sala de aula, apresentando a vivência de uma mulher negra sulista, quase analfabeta, que vive numa realidade de pobreza, opressão e desamor.

Ainda numa abordagem literária, a coleção *Alive High* (volume 2) faz referência a dois autores clássicos da literatura em língua inglesa, que com frequência são estudados na educação básica, uma vez que sua relevância no contexto artístico favorece sua popularidade nesses níveis de ensino; *Jane Austen* e *Ernest Hemingway*. O destaque dado aos aspectos literários como expressão de cultura é feito por meio de trechos de obras pertencentes aos dois autores consolidado não apenas em seus países de origem, mas no âmbito da literatura mundial. Embora com poucas ocorrências, a seção voltada aos estudos literários na coleção *Alive High* tem como objetivo familiarizar o aluno com o texto ficcional,

seja narrativo, poético ou dramático, pois de acordo com Paiva et al. (2016, p. 187) a “leitura literária, além de contribuir para a aprendizagem da língua, tem uma forte função educacional, levando o aluno a refletir sobre a vivência humana”. Por isso, segundo os autores, o estudo da literatura aborda questões de “compreensão e inferência das circunstâncias que nos levam a aprender os sentidos possíveis do texto, com características de personagens, tempo, lugar, focalização, variações linguísticas, diferentes registros, diferenças contextuais entre a época em que a obra foi escrita e o momento presente”. E reforçam que, esses aspectos podem “levar o aluno a refletir sobre as semelhanças e diferenças culturais” (PAIVA et al, 2016, p. 187).

Um aspecto associado à interação local-global reforça a importância do desenvolvimento de valores voltados a uma cidadania democrática, desde logo através de uma educação multicultural. Uma das formas de incentivar uma cidadania democrática caracteriza-se pelas competências vinculadas à aprendizagem mediada pelas tecnologias. De acordo com autores da obra *Way to Go!* (FRANCO & TAVARES, 2017, p. 230), a aprendizagem de língua inglesa mediado pelas tecnologias facilita o “acesso de professores e alunos a grande quantidade de textos e hipertextos, além de proporcionar interação em inglês com pessoas de diferentes países do mundo em diversas situações comunicativas, e, portanto, a prática do idioma em contextos reais de uso”. Conforme os respectivos autores, nos objetivos gerais dessa obra também são contempladas as possibilidades de “levar os alunos a reconhecerem e usarem a língua inglesa como instrumento de acesso a informações diversas, grupos sociais e culturas de diferentes países e, portanto, a variadas formas de pensar, sentir e agir no mundo”(p. 231), e reforçam a pertinência dos aprendizes “perceberem a importância da produção cultural em inglês como representação da diversidade cultural e linguística que existe no mundo”. Quanto à coleção *Alive High*, os objetivos voltados a essa temática defendem a perspectiva de “levar os alunos reconhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações, grupos sociais, e culturas de diferentes partes do mundo” (PAIVA et al., 2016, p. 180). De acordo com o autor da coleção *Voices Plus* (TILIO, 2016), esta obra busca “conscientizar os/as estudantes acerca do papel que a língua inglesa desempenha no mundo que os/as cerca, contribuindo para a comunicação e a construção de conhecimento de um mundo plurilíngue e multicultural” (p. 216). Também propõe que os estudantes possam “reconhecer a aprendizagem de língua inglesa como uma forma de acesso a bens culturais provenientes de outras partes do mundo” (TILIO, 2016, p. 216). Essas concepções tendem a consolidar o interesse pelo idioma inglês, mas não apenas isso, podendo gerar novas perspectivas, novos valores, sem minimizar ou deixar de considerar sua própria condição social e

cultural, conforme destaca Tilio (2016) ao enfatizar os objetivos da coleção, argumentando que o referido material, entre outros propósitos, visa:

propiciar novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, uma vez que o estudo de uma nova língua abre horizontes para o conhecimento de costumes e de modos de agir e interagir diferentes daqueles dos/as estudantes, proporcionando também mais autoconhecimento – vis-à-vis um estranhamento de si próprio a partir do conhecimento do outro e de um maior entendimento do mundo plural – e levando-os/as a ressignificar seu entorno e seu papel como cidadão /cidadã, tanto de seu país quanto do mundo. (p. 216).

Na perspectiva adotada pela coleção em destaque, enfatiza-se a possibilidade de o indivíduo se tornar apto a se comunicar em uma outra língua como um dos possíveis benefícios, pois argumenta-se que “o acesso a discursos em uma língua adicional também pode servir para empoderá-lo, uma vez que ele passa a ter acesso a algo que antes desconhecia” (p. 218). E complementa-se que o conhecimento desses discursos pode instigar a criticidade, conforme argumenta Santos (2000), e capacitar seus conhecedores à resistência, construindo, então, uma outra globalização. Na mesma linha, Tilio (2016) destaca que, uma vez “de posse desse conhecimento, o indivíduo passa a ter a escolha de tornar-se parte desses novos discursos, construindo e exercitando sua cidadania no mundo globalizado e tendo condição de atuar tanto global como localmente” (p. 218).

Com efeito, a relação local-global no contexto da aprendizagem da língua estrangeira implica a construção de uma visão crítica do mundo, que pode ser fomentada por uma abordagem multicultural e que implica a compreensão e/ ou discussão de um tema sob diversas perspectivas. O desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, embora intrinsecamente presente em muitas atividades das coleções em estudo que foram sendo já identificadas, pode ser exemplificada na obra *Alive High* (volumes 1 e 2) em dois momentos: na secção *Let's read*, que propõe, através de gêneros textuais diversos, o desenvolvimento de habilidade de interpretação e compreensão escrita mediados pelo posicionamento crítico; e na secção *Beyond the lines*, que visa promover reflexões a partir dos temas presentes nos textos com vista ao desenvolvimento do letramento crítico. Na coleção *Voices Plus*, a proposta de fortalecimento da criticidade num âmbito global está associada ao letramento crítico. Secções como *Contextualization*, *Audio literacy* e *Reading literacy*, presentes em todas as unidades temáticas da obra, destacam a possibilidade de construção de conhecimentos a partir da interpretação, compreensão e entendimento dos gêneros textuais sob uma perspectiva de cunho crítico. Quanto à coleção *Way to Go!*, a possibilidade de abordar ou proporcionar uma visão crítica de mundo pode ser explorada de maneira mais notória nas secções de leitura – *Reading* –, que integram uma subsecção para esse fim, *Reading for critical thinking*, trazendo em sua maioria textos associados à temática da unidade. Outra secção intitulada *Looking ahead* também apresenta potencial para

promover a criticidade, pois incentiva a discussão, a troca de ideias e o debate mediado por gêneros textuais diversos.

Em síntese, os livros didáticos analisados apresentam elementos significativos no âmbito da dimensão que temos vindo a discutir: a relação local-global

3.4.2 Práticas sociais da linguagem

Nesta dimensão, foram considerados três aspetos: uso autêntico da linguagem, uso pessoal da linguagem e uso crítico da linguagem. O reconhecimento da linguagem como uma prática social pode ser associado ao advento dos estudos linguísticos, fortificados pelos estudos voltados à análise do discurso e, em muitos contextos, aos estudos sobre letramentos. De forma institucionalizada na educação brasileira, não só a linguagem, mas a educação como prática social tem ganhado respaldo entre os principais documentos normativos que regulamentam a educação nacional. Inicialmente com a LDB (Lei 9394/1996), ao estabelecer que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1, § 2). De maneira mais direcionada, os PCN para o Ensino Médio (2000, p.19) enfatizam que as linguagens em suas múltiplas acepções “se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas”. Nessa mesma linha, os PCN+ (2007), instituídos como orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao tratar Linguagens, Códigos e suas Tecnologia, enfatizam que “toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente” (p. 55). Outro instrumento de orientação curricular, as OCEM (2006), também ao abordar o campo da linguagem (materna e estrangeira) destacam as práticas de linguagem a partir de uma perspectiva globalizante, caracterizando-as como saberes e conhecimentos heterogêneos, que “estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais” (p. 108). Posteriormente, e entendida como documento mais inovador, a BNCC (2018) articula as práticas sociais de linguagem às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação básica. Como competência geral da educação básica, a BNCC recomenda “utilizar diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos” (p. 9). Quanto a competências específicas, a BNCC evidencia que, no cenário das Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, o estudante precisa

“compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias” (BNCC, 2018, p. 484). Ainda nesse contexto, enfatiza-se que “essa competência específica diz respeito à compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam” (BNCC, 2018, p. 484). A BNCC também reforça, como competência específica, que no ensino médio é importante levar em consideração as práticas de linguagem no universo digital, “considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2018, p. 489). As competências voltadas às práticas sociais de linguagem também tendem a ser mediadas pela perspectiva dos letramentos, seja na sua versão crítica ou de maneira ampla por meio dos multiletramentos. Nesse cenário, procurou-se compreender em que medida os livros didáticos analisados levam em consideração usos autênticos da linguagem oral e/ou escrita, usos pessoais da linguagem e usos críticos da linguagem.

Na coleção *Alive High*, o desenvolvimento de competências com foco práticas sociais de linguagem é um dos primeiros objetivos instituídos pelos autores. De acordo com a proposta da coleção, os alunos precisam “desenvolver competências que os tornem aptos a se engajar em atividades de uso da linguagem para compreender melhor o mundo em que vivem e dele participar criticamente” (PAIVA et al., 2016, p.180). Ainda levando em consideração os objetivos da coleção, propõe-se “contribuir para compreensão dos fundamentos linguísticos associados a ação em práticas sociais mediadas pela linguagem, algo que pode ocorrer sobretudo nas atividades de produção escrita” (PAIVA et al., 2016, p. 179). Na coleção *Voices Plus*, o entendimento e conseqüentemente o uso da língua inglesa como prática social é contemplado sob a proposta de “construir uma consciência linguística, tanto de conhecimentos sistêmicos quanto de organização textual, de forma a empoderar os/as estudantes para um uso adequado de língua inglesa (em termos de compreensão e produção) em diferentes situações de interação social” (TÍLIO, 2016, p. 216). A respectiva coleção pontua, em relação a uma perspectiva social da aprendizagem de língua inglesa, o fortalecimento da proposta de letramento e criticidade, e em consonância com Rojo e Moita Lopes (2004) defende-se o compromisso com a construção da cidadania ética e protagonista. Também se enfatiza a prioridade do estudo da linguagem sob a perspectiva sociointeracional propagada por Vygotsky, que associada a aprendizagem a “práticas situadas socialmente e construídas em interações tornando os/as aprendizes aptos a agir no mundo globalizado, interagindo o e transformando-o” (TÍLIO, 2016, p. 216). Nesse contexto, a

coleção *Voices Plus* reforça seus objetivos a respeito das práticas sociais de linguagem, abordando principalmente as possibilidades associadas a aprendizagem de língua inglesa sob a ótica da inclusão e ressignificação discursiva, ou seja, as obras procuram:

“[...] promover a inclusão social por meio da aprendizagem e do uso da língua inglesa, envolvendo os/as estudantes na construção de significados, com o objetivo de fazê-los/as perceber que aprender uma língua e aprender a se engajar criticamente nos significados produzidos por ela, reconhecendo posicionamentos discursivos e tomando consciência da possibilidade de construir novos significados para alterar esses posicionamentos, até mesmo revertendo possíveis posicionamentos de exclusão” (TÍLIO, 2016. p. 217).

A coleção *Way to Go!* apresenta perspectivas semelhantes às contempladas na coleção *Alive High*, propondo o desenvolvimento de competências que tornem os alunos capazes de se engajar, de modo significativo, em atividades de uso da linguagem como forma de compreender melhor o mundo e participar dele como cidadãos críticos. Sublinha-se a intenção de “levá-los a reconhecerem e usarem a língua inglesa como instrumento de acesso a informações diversas, grupos sociais e culturas de diferentes países e, portanto, a variadas formas de pensar, sentir e agir no mundo” (FRANCO & TAVARES, 2017, p. 231).

Ao focar de modo mais específico os aspectos em análise, tem-se a princípio o uso autêntico da linguagem, que foi possível identificar nas coleções em pauta em diversos momentos, seja no contexto da escrita ou da oralidade. Isso ficou já patente em momentos anteriores da análise, nomeadamente quando foram destacados objetivos e gêneros textuais presentes das atividades de desenvolvimento de competências orais e escritas. Aqui apresentamos exemplos mais concretos que evidenciam a diversidade dos textos apresentados, proporcionando o contacto dos alunos com a linguagem como prática social e promovendo as suas competências discursivas.

Na coleção *Alive High* (volumes 1 e 2), o uso autêntico de elementos da língua inglesa é representado por gêneros textuais diversos (orais e escritos) de acordo com os objetivos das unidades. A exemplo, na secção *Let's read* sugere-se o uso de textos na *internet* como: *The clown doctor* (vol. 1, p. 14), que também é complementado pela relação feita com o filme *Patch Adams* (USA, 1998). Outra abordagem apresentada nessa secção é efetivada por meio da exibição de panfletos com foco no turismo no Brasil, no entanto veiculados em Londres – *6th Brazilian independence day; Brazilian live music* (vol. 1, p. 58 – 59). Ainda no enfoque textual da secção *Let's read*, nota-se a utilização de textos biográficos e autobiográficos – *Ben Agbee's - Biography; Louise Holgate's - Autobiography; Cranio's - Biography* (vol. 1, p. 92 e 93) –, publicados originalmente em *sites* de língua inglesa. O volume 2 da coleção supacitada também segue os mesmos parâmetros textuais do volume 1, inclusive com as mesmas secções, e traz textos escritos com características autênticas, tais como artigos sobre segurança na

internet, por exemplo *Managing your social network addiction* (p. 14) e *Your guide to safe web browsing* (p. 28). Outros textos na mesma linha, ou seja, associados à comunicação e à tecnologia, também são abordados na obra: *The invention of the radio* (p. 44); *Fame and fortune: the power of YouTube* (p. 124). O uso autêntico da linguagem também ganha ênfase na coleção em pauta ao apresentar as secções *Let's listen* e *Let's listen and talk!*, que trazem diálogos, entrevistas, trechos de filmes e outros gêneros textuais orais em atividades de compreensão e produção sobre o tema evidenciado em cada unidade. Sobre esses aspectos, foi possível identificar textos como: *Talent show dialogues - The X factor* (vol.1. p. 17); *Atlanta music Project testimonial* (vol. 1, p. 66); *The artist* (vol. 1, p. 99); *Teens and online privacy* (vol. 2, p. 34); *Newscasts* (vol. 2, p. 84). Ainda sobre o uso autêntico da linguagem na coleção *Alive high* foi possível identificar a secção *Turn on the jukebox*, que traz a temática musical e propõe letras de músicas como proposta de atividades de compreensão oral, das quais é possível citar: *Move Your body – Beyoncé Knowles* (Vol. 1, p. 44); *SK8R BOI – Avril Lavigne* (vol. 1, p. 80); *News Shoes – Paolo Nutini* (vol. 1, p. 83); *Go to the Mardi Gras – Professor Longhair* (vol.1, p. 130); *Love is on the Radio – McFly* (vol.2, p.49); *Vogue – Madonna* (vol. 2, p.100).

Na coleção *Voices Plus*, que tem uma organização estrutural muito semelhante nos dois volumes analisados, foram identificadas as práticas sociais de linguagem sob a ótica do uso autêntico do idioma através de secções que apresentam textos majoritariamente autênticos. Como exemplo, é possível citar as secções *Reading Literacy*, que traz fragmentos de gêneros textuais como: *Autobiographies: A daughter is born – I am Malala* (vol. 1, p. 14); *Taylor Swift* (vol. 2, p. 15); *Selfies and self-portraits* (vol. 2, p. 29); *Advertising* (vol. 2, p. 80 – 81), que ilustra o potencial da publicidade quando relacionadas a produtos alimentícios e uma boa forma física. Ainda nessa secção direcionada à leitura, é possível encontrar outros gêneros textuais como: *Articles – Fashion in a globalized world* (vol. 2, p. 13 – 14); *Newspaper headline – The same story, different views* (vol. 2, p. 117 – 118). Quando direcionada aos aspectos orais, a coleção *Voices Plus* apresenta duas secções: a *Audio Literacy* e a *Oral Literacy*. A primeira, voltada as habilidades de escuta, organiza-se em três momentos – *before listening; listening; after listening* – e é materializada no volume 1 por meio dos seguintes gêneros textuais: uma canção: *I am what I am – Jerry Herman, USA* (p. 22); um diálogo sobre estresse e saúde: *How to recognize and reduce stress* (p. 69); uma conversa sobre raça e etnia: *Race and ethnicity; Sociology – Stephanie Sears – University of San Francisco* (p. 102); um artigo sobre identidade racial: *Civil rights movement – History Chanel* (p. 141). No volume 2, a secção em pauta traz uma abordagem complementar através dos seguintes gêneros textuais: manchetes de notícias veiculadas por reconhecidos meios de comunicação britânicos: *The Guardian; Reuters; Independent; Daily News*

(p. 22 – 23); descrição de obras de arte do *Metropolitan Museum of art in New York* (p. 54); conversa sobre variedade linguística – *Professor of Linguistics Dr. Salikoko Mufwene – University of Chicago* (p.156).

O contexto de uso autêntico da linguagem também se faz presente na coleção *Way to go!* por intermédio de duas secções específicas, direcionando-se tanto ao âmbito oral quanto ao escrito. Tais secções, recorrentes nas unidades temáticas dos dois volumes, caracterizam-se com *Reading* e *Listening and Speaking*. No segmento *Reading*, estruturado em quatro momentos – *Before Reading*, *Reading for general comprehension*, *Reading for detail*, *Reading for critical thinking* – encontramos, no volume 1 da coleção, gêneros textuais dos quais podemos destacar: um infográfico, que aborda aspectos voltados à tecnologia no meio escolar – *Technology in the classroom* (p. 24); um mapa mental, direcionado às mudanças climáticas – *Energy saving: climate change tips for your school* (p. 38); um artigo sobre turismo, exibido pelo jornal *MacCatcher Newspapers* (p.57); um artigo sobre a temática saúde, publicado na *Natural health – Is crying good for you?* (p. 72); um texto biográfico sobre Ayrton Sena, publicado pelo *Contemporary hispanic biography* (p. 92); um artigo sobre algumas invenções inusitadas – *Lucky discoveries*, publicado na revista *Newsweek* (p. 106); um texto sobre o vício em assistir televisão, intitulado *Video killed the couch potato*, retirado de um site canadense (p. 126); um poema com foco na identidade racial - *Theme for English B – Langston Hughes* (p. 140). Seguindo parâmetros estruturais bem semelhantes, o volume 2 da coleção *Way to go!* traz as práticas de linguagem sob o enfoque autêntico também por meio de gêneros textuais variados com vistas a atender às temáticas aludidas na obra. A secção *Reading* apresenta: um texto sobre a difusão cultural – *Cultural Diffusion*, publicado pela *National Geographic Student atlas of the world* (p. 24); um texto sobre aconselhamento aos jovens – *Young teen fearful of future has lots time on her side*, da colunista *Dear Abby* (p. 38); um infográfico relacionando potencial dos animais e dos humanos – *Animals vs. Olympians*, publicado pelo *In 5 minutes news and events – visually* (p. 58); uma carta ao editor sobre mudanças climáticas – *Signs of climate change*, publicada pelo *The New York Times* (p.92); um artigo veiculado pela revista canadense *Faze Magazine*, sobre relação entre a vida artística e a vida real – *Real Life – Amy Lee of Evanescence* (p. 126); um artigo abordando estratégias para melhorar nos estudos – *Improving your high school study skills*, disponível num *site* especializado no tema (p. 140). Ainda no contexto do uso autêntico da linguagem, tem-se os aspectos voltados à oralidade presentes através da secção *Listening and Speaking*. No volume 1, encontramos diversas situações comunicativas: discurso de estudantes (adolescentes) de ensino médio conversando sobre acessórios relacionados a computadores (p. 31); áudio de programa de rádio local de Londres sobre

sustentabilidade (p.45); diálogo entre um guia e turistas em excursão nos alpes suíços (p. 65); *podcast* sobre uma exibição das obras de Van Gogh em Amsterdam (p. 79); diálogo entre pessoas de diferentes países sobre personagens considerados ‘heróis da vida real’: Zilda Arns, Martin Luther King, John Lennon, Indira Gandhi (p. 99); notícias de um programa de rádio sobre descoberta astronômicas (p. 113); entrevista com instrutor físico em uma rádio de Sydney – AU, sobre recomendações para atividades físicas (p. 133); discussão com estudiosos sobre o poema de Hughes *Advertisement for The Waldor Astoria* (p.147). Também no volume 2 se observam diversas situações de comunicação oral, tais como: a apresentação feita por um professor em uma conferência realizada em Liverpool (p. 31); leitura de um fragmento de texto sobre plano de carreira profissional, proferida por um estudante de ensino médio (p. 45); áudio de fragmento de um programa de esportes com a atleta britânica Tanni Gray Thompson (p. 66); entrevista com o cientista da NASA Dr. Bindschadler (p. 99); diálogo com um repórter sobre a premiação do Oscar (p. 113); diálogo por telefone entre estudantes do ensino médio (p. 133); diálogo entre um professor e alunos sobre o uso da *internet* para fins educacionais. Em se tratando da abordagem com finalidade de produção oral, identificou-se nos dois volumes da coleção o incentivo à interação através do uso da língua inglesa. Essa seção também é reforçada pelos subitens *Tips*, que oferece orientações para o uso do idioma em situações reais de fala, e *Spoken Language*, que se foca em sugestões para o fortalecimento de aspectos de pronúncia e entoação.

O segundo aspecto a considerar quanto às práticas sociais de linguagem nas coleções analisadas é o uso pessoal da linguagem, que implica a relação entre as atividades propostas e as ideias, saberes e vivências pessoais dos estudantes. Ao buscar identificar esses aspectos nas coleções em estudo, inicialmente coloca-se em ênfase a obra *Alive High* (volumes 1 e 2), assinalando as seções *Lead-in* e *Profession spot*. No volume 1, a seção *Lead-in* foca a ativação do conhecimento prévio e vivências dos estudantes, estruturando-se em imagens, pequenos textos e atividades com vistas a proporcionar um primeiro contato dos estudantes com a temática de cada unidade. Por exemplo, no volume 1 são apresentados imagens e símbolos representando talentos individuais no esporte (p. 13); imagens com foco nos movimentos do corpo, tipos dança, inclusive olímpica, rituais (p. 43); um contexto musical: *play – listen – sing* (p.57); aspectos voltados à moda, passarela, desfile, designer (p. 77); as artes visuais nas mais diversas versões pintura, desenho, escultura, exposição (p. 91); o artesanato como habilidade manual e representativo de cultura (p. 107); desfiles culturais pelo mundo buscando relacioná-los com os ocorridos no Brasil (p. 121). Já na seção *Profession spot*, apresenta-se a possibilidade de conhecer e discutir expectativas profissionais que podem ser do interesse dos estudantes. Nessa seção, foi possível identificar características e vocabulário específico sobre diversas

profissões no volume 1: *Working as a musician* (p. 63); *Careers in fashion* (p. 82); *People working with crafts* (p. 115); *Professionals involved in carnival* (p. 131). No volume 2, em virtude de a obra estar direcionada a aspectos tecnológicos, são enfatizadas as seguintes áreas: *Radio Jobs - Marketing executive, Midia sales executive Temporary/contract Roles - reception team administrative, Midia Planer/ Buyer (tv) Advertising, Regional PR Officer* (p. 50); *Some jobs in the Telephony field - Telephone installer, telephonist/switchboard operator, cell phone salesperson, call center operator* (p. 66); *Photographers*, com apresentação de trabalhos de fotógrafos como Yousuf Karsh (armênio-canadense), Charles O'rear e Richard Avedon (USA), David Munns e Daniel Rouse (UK); *Careers in television*, trazendo várias possibilidades profissionais como atores, diretores, operadores de câmeras, entre outros, e especificando as atribuições dos referidos profissionais.

Na coleção *Voices Plus*, as possibilidades profissionais são contempladas numa secção específica intitulada *Careers*, que traz uma abordagem sobre profissões, associadas ao contexto da unidade temática, assim como as especificidades do mercado de trabalho nas respectivas áreas. Na referida coleção, o volume 1 faz um panorama sobre os primeiros passos na vida profissional – *choosing a career* – e apresenta um artigo do *blog Lifehacker* sobre orientações para encontrar uma profissão – *Top 10 ways to find your career path* (p. 36); em seguida, aborda as profissões ligadas à saúde – *healthcare occupations* –, citando exemplos e interagindo com os leitores sobre as referidas profissões (p. 87); outra área abordada são as profissões relacionadas com a cultura – *Culture: related professions*, elucidando as especificidades da área (p. 126); por último, a obra foca as profissões que incidem em *Care work*, apresentando artigos sobre *Care work* e atividades que podem ser desenvolvidas nessa área de atuação (p. 156). Quanto ao volume 2, faz uma abordagem sobre a influência da globalização no mercado de trabalho – *Globalization and labor Market* –, trazendo uma imagem de atuação profissional, vocabulário específico, além de discutir as possibilidades atuais em diversas áreas (p. 41). Ainda nesse cenário, a obra busca contextualizar a carreira artística – *Artistic careers*, que além do vocabulário específico das atividades profissionais na área, introduz uma reflexão sobre o tema a partir de um artigo intitulado *Help! My child wants to be an artist*, publicado no *site The Kennedy Center ArtesEdge* (p. 88). Outra abordagem feita no volume 2 elege as profissões relacionadas a mídia – *The media industry*, apresentando vocabulário específico e promovendo discussões sobre as possibilidades de atuação dos profissionais (p. 130). Por fim, o referido volume foca as profissões voltadas para a área da linguagem – *Careers using languages* – e apresenta vocabulário inerente à área, assim como discussões sobre as possibilidades de atuação profissional (p. 179)

O terceiro aspecto que pode contemplar os usos pessoais da linguagem, também presente na coleção *Alive High*, diz respeito à secção direcionada a atividades de projeto – *Project*, que trazem a possibilidade de colocar em prática o uso da linguagem em situações concretas e em função de escolhas dos alunos. A coleção propõe que seja desenvolvido um projeto em cada volume e os divide em quatro etapas, estabelecendo coerência com as unidades temáticas. Em cada fase são indicadas sugestões e estratégias para estruturação da proposta. O primeiro projeto sugere a construção de uma página pessoal em uma mídia social. Na fase 1, propõe escrever uma identidade pessoal (*writing your personal identity*); na fase 2, recomenda-se escrever um postagem sobre estilo de vida saudável e identificação pessoal; na fase 3 a sugestão é escrever a identidade pessoal e cultural; na fase 4 a orientação é compartilhar e discutir questões sobre discriminação; a fase final de conclusão do projeto, a recomendação é configurar a página de mídia social proposta inicialmente. O segundo projeto sugere a produção de uma revista: *Designing a classroom magazine*. Também é detalhando passo a passo, apresentando orientações. A fase 1 indica o planejando da revista, ou seja, objetivos, público, título e esboço; a fase 2 é direcionada à elaboração da capa; a fase 3 requer uma pesquisa de mercado; a fase 4 direciona-se à coleta de material para aparecer na revista; a fase final destina-se à compilação das informações para a publicação *online*.

Ao observar a coleção *Way to Go!* com foco nos usos pessoais da linguagem, foi possível identificar a secção *Warming up*, que busca contextualizar as temáticas a serem trabalhadas nas unidades, assim como possibilitar aos estudantes a oportunidade de analisar, criar hipóteses e relacionar os temas a suas vivências cotidianas. Na primeira obra da coleção (nível 1), a abordagem remete para temas como o uso da tecnologia e suas possibilidades no cotidiano (p. 21), a preservação e sustentabilidade associadas a atitudes ambientais (p. 35), a importância das artes no contexto social, ou ao conceito de herói (na mitologia, no cinema e na vida real). Também se observa uma perspectiva que dá ênfase a formas pessoais de expressão, principalmente na construção e leitura de poemas que desenvolvem a capacidade de aflorar os sentimentos (p. 137). Seguindo as mesmas prerrogativas estruturais, o volume 2 faz abordagens também passíveis de associação as vivências dos estudantes, tais como: *Cultural diffusion* (p.21); *Choosing a career* (p. 35); *Overcoming obstacles* (p. 55); *Eating habits* (p.69); *Climate change* (p. 103); *Light, câmara, action* (p. 103); *Live and learn* (p. 123); *Study skills* (p. 137). Também a contemplar a atividade de projeto, essa coleção, além de contextualizar as temáticas das unidades com a prática e vivências dos estudantes, incentiva a relação interdisciplinar de acordo com a proposta construída. Cada volume sugere dois projetos para o ano letivo, e cada projeto divide-se em duas etapas (*Project 1A e 1B – 2A e 2B*). No volume 1, o projeto envolve a transformação de lixo em

arte (*Turning trash into art*). Na etapa 1 são apresentados exemplos, contextos e orientações para que possam ser desenvolvidas em grupo ideias criativas para o aproveitamento de garrafas plásticas, e seja produzido um tutorial das atividades realizadas; na segunda etapa, a conclusão se dá pela produção do objeto e pela sua divulgação local através de posters e global por meio da *internet*. No segundo projeto, a proposta parte da possibilidade de desenvolver ideias para um mundo mais saudável – *Eureka: ideas for a healthier world*. A etapa 1 é contextualizada com a apresentação do Prêmio Jovem Cientista e propõe fazer um rascunho de possíveis ideias com potencial de serem aprimoradas; a etapa 2 sugere organizar e consolidar as ideias pensadas anteriormente e compartilhá-las localmente através de *slidea* e globalmente através da *internet*. No volume 2, o primeiro projeto inicia com a proposta de aprofundamento das possibilidades de aquisição de cultura através dos esportes – *Bridging cultural gap through sports*, partindo-se da contextualização do tema e orientações de execução para a pesquisa, em grupos, de informações e notícias sobre esportes de forma ampla; na etapa 2, a indicação é selecionar as informações obtidas sobre o tema e construir um poster ou mural com os recortes das notícias escolhidas. Além disso, propõe-se a divulgação local por meio de apresentação à comunidade escolar, e globalmente através da *internet*. O segundo projeto traz o cinema como forma de incentivo à aprendizagem da língua inglesa – *Learning with movies* –, sugerindo-se a construção de um curto *script* sobre uma temática específica no filme escolhido, indicando-se como inspiração dois filmes de produção norte americana (*Hunter Patch Adams* e *The Pursuit of Happyness*); na etapa , o objetivo é concluir o *script* com as cenas selecionadas dos filmes e apresentar o resultado local e globalmente por meio de *sites* da escola ou em canais específicos do *Youtube*.

Para o fechamento da abordagem sobre as práticas sociais de linguagem, observou-se nas obras didáticas em estudo os possíveis usos críticos da linguagem, que podem ser identificados por aspectos voltados à argumentação, análise crítica de textos, confronto de perspectivas, entre outros. Em se tratando desse enfoque, a coleção *Alive High* (volumes 1 e 2) apresenta poucas abordagens na linha da criticidade, uma vez que a ênfase maior nesse aspecto ocorre apenas na secção intitulada *Beyond the lines*, que apresenta uma a duas ocorrências por unidade temática, visando promover a reflexão sobre os temas desenvolvidos com foco no posicionamento e letramento críticos.

Já a coleção *Voices Plus* (volumes 1 e 2) apresenta mais elementos de promoção da criticidade. A secção *Contextualization*, presente em todas as unidades temáticas, traz a possibilidade de desenvolver o letramento crítico mediante a contextualização temática. No volume 1, que enfatiza o tema das Identidades, a secção *Contextualization* coloca em pauta proposições como histórias de vida – *how do you tell your story?* (p. 10); corpo e mente - *mens sana in corpore sano* (p. 47); identidade cultural –

Culture, identity and cultural identity (p. 95). Já o volume 2, sob a temática da Cidadania Global, traz a secção *Contextualization* sob a ótica da globalização e a arte – *The many faces of globalization* (p. 9); *Art and globalization* (p. 50); aspectos midiáticos – *Media and you* (p. 99); *Language and communication* (p. 136). Ainda na coleção *Voices Plus*, foi possível identificar na secção voltada à leitura (*Reading literacy*) o incentivo a uma visão crítica quanto à construção de sentido a partir dos textos. Outra abordagem com traços críticos contemplada nessa coleção parte da proposta de discussão (*Discuss*) dos temas focados nas unidades temáticas. Esse segmento, além de proporcionar o debate, a troca de ideias e a interação entre os estudantes, traz questionamentos sobre a realidade social, com maior ênfase no volume 2: acesso e uso da internet (p. 35), empregabilidade (p. 42), influência dos estrangeirismos na linguagem (p. 45), entre outros.

Na coleção *Way to go!* (volumes 1 e 2), a abordagem que pauta a criticidade é apresentada na secção *Looking ahead*, que traz como essência o debate e a argumentação como principais vertentes a serem desenvolvidas. Comumente associada à temática da unidade, a secção em pauta traz para o debate no volume 1 os seguintes temas: *Digital divide* (p.34); *Sustainability* (p. 48); *Stereotype* (p. 68); *Relationships between art and feeling* (p. 82); *Modern heroes* (p. 102); *Accidental inventions* (p.116); *Exergames* (p. 136). No volume 2, os temas abordados motivam argumentações sobre: *Difusion and cultural diversty* (p. 34); *Choose a job you love* (p. 48); *Paralympians athletes* (p. 68); *Eating disorders* (p. 82); *Climate change* (p. 102); *Movie industry* (p. 116); *Study skills* (p. 150). Os aspectos críticos da linguagem também surgem nesta a coleção na secção *Reading*, mais especificamente na subsecção *Reading for critical thinking*, que mediante uma proposta textual busca explorar o pensamento crítico no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Em suma, podemos dizer que os livros didáticos analisados apresentam diversas oportunidades para a aprendizagem da língua como prática social, seja pela apresentação de textos autênticos, seja pelas propostas didáticas assentes em usos comunicativos da língua e na reflexão pessoal e crítica sobre as temáticas abordadas.

3.4.3 Autonomia na aprendizagem

Nesta dimensão de análise dos livros didáticos, foram consideradas três subdimensões: estratégias de aprendizagem autônoma, gestão autônoma da aprendizagem e o uso autônomo de recursos.

No campo da educação em línguas, a proposta de autonomia na aprendizagem ganhou mais espaço a partir da abordagem comunicativa, que começou a estender também ao aluno a responsabilidade pela aprendizagem. Os estudos sobre a autonomia têm sido difundidos de forma ampla no cenário

educacional (HOLEC, 1981; FREIRE, 1996; LEFFA, 2003; PAIVA, 2005; RAYA, LAMB & VIEIRA, 2007), e a autonomia tem sido gradativamente inserida como competência nos normativos educacionais e conseqüentemente nos materiais didáticos de uso cotidiano. A autonomia tem desempenhado um papel fundamental quando se aborda o contexto da educação na contemporaneidade, e envolve comportamentos e atitudes tanto dos professores quanto dos alunos.

O sistema educacional do Brasil tem levado em consideração esses aspectos desde a LDB (1996), que já enfatizara o desenvolvimento da “autonomia intelectual e o pensamento crítico”. Essa concepção tem servido de espelho para normativos subsequentes, que, respeitando as devidas especificidades, têm procurado se adequar às necessidades da escola como instituição social. Nesse cenário, destacam-se os PCN para o Ensino médio (2000), que preconizam a ideia de “estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual” (p. 75). A versão complementar dos PNC, os PCN + (2007), defende a construção de uma competência contínua, que possa garantir que o aluno adquira a autonomia necessária para aprender a aprender, e desenvolva o “protagonismo para lidar com a construção do conhecimento” (p. 61). Também atendendo à prerrogativa de estimular a autonomia intelectual e o pensamento crítico, a BNCC (2018) tem reconhecido a autonomia como uma competência a ser desenvolvida em contextos gerais e específicos de ensino. Como competência geral,¹²¹ a Base define aprendizagens essenciais para a educação básica e considera que o aprendiz precisa “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (p. 10). Também se reforça que, na etapa do ensino médio, cabe a escola “contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (p. 463). Já como competência específica¹²², na área da linguagem e suas tecnologias, a BNCC recomenda “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (p. 481). Conforme a BNCC, “essa competência específica focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens”. (p. 485).

No âmbito do estudo, foram apurados os aspectos que remetem à autonomia na aprendizagem de língua inglesa nos livros didáticos analisados. Cada coleção, embora atendendo a recomendações e exigências do PNLD/MEC, traz uma proposta de ensino e aprendizagem de forma independente, uma

¹²¹ Competência Geral nº 10 – BNCC, 2018.

¹²² Competência Específica nº 3 – BNCC, 2018

vez que cada autor ou mesmo cada editora possui suas correntes teóricas que tendem ao fortalecimento de uma perspectiva em relação a outras.

A coleção *Alive High* apresenta entre seus objetivos gerais a proposta de “desenvolver estratégias diferenciadas, as quais incluem aquelas relacionadas a aprendizagem colaborativa, com vistas na formação de cidadãos autônomos e solidários” (PAIVA et al. 2016, p. 180). Esse objetivo é fundamentado na obra pela abordagem complexa (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, apud BORGES e PAIVA, 2011), que propõe uma perspectiva que não se limita ao ensino de língua para a comunicação, mas também para a reflexão e ação na sociedade. De acordo com os autores do livro didático, a abordagem complexa, ao enquadrar-se ao âmbito escolar, “concebe o professor como um dos elementos que dá dinamicidade ao sistema de ensino e de aprendizagem e não como mero reprodutor passivo de métodos e técnicas” (PAIVA et al. 2016, p. 182).

A coleção *Alive High* apresenta propostas que visam desenvolver a autonomia na aprendizagem através de orientações de aprendizagem situadas em seções específicas presentes nas unidades temáticas, as quais visam desenvolver o conhecimento metacognitivo dos estudantes acerca de estratégias de uso da língua. Relativamente à produção de diferentes gêneros textuais, o volume 1 apresenta propostas como *Let's write short profiles* (p. 53), *Let's create a flyer* (p. 67) e *Let's write a biography* (p. 101); no volume 2, observou-se a ênfase em outras propostas como *Let's create an infographic* (p. 23), *Let's make a News report* (p. 89), *Let's write a letter to the editor* (p. 103) e *Let's create a tutorial* (p. 132). Outra seção intitulada *Learning tips* foca-se também na a promoção de estratégias de aprendizagem, por exemplo *improve your pronunciation with phonetic transcriptions* (vol.1, p. 24) ou *How to learn with online newspaper and magazines* (vol.2, p. 90). Também de grande valia à aprendizagem autônoma, observa-se a seção *Hints*, que apresenta sugestões para a recepção e produção de textos orais e escritos. O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autônoma também é fortalecido através de orientações detalhadas para trabalhos de projeto, já abordadas anteriormente.

Já a coleção *Voices Plus*, que apresenta como prerrogativa a construção da cidadania de forma ética e protagonista, apresenta como um de seus objetivos principais o “aprimoramento dos/as estudantes como indivíduos, para a sua formação ética e para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico ao abordar e discutir temas que permeiam na vida social contemporânea” (TILIO, 2016, p. 216). Na referida coleção, as estratégias de aprendizagem autônoma são explicitadas pelas seções direcionadas às atividades de projeto, que envolvem várias habilidades e possibilidades, e a *Writing Literacy*. Sobre essa última, o objetivo maior é trabalhar a produção de textos oferecendo suporte ao processo de escrita em produções textuais diversas, tais como: *Writing life stories*,

constructing identities (vol. 1, p. 32); *Writing a narrative essay about your cultural identity* (vol. 1, p. 118); *Writing a speech* (vol. 1, p. 149); *Writing a review* (vol. 2, p. 56).

A coleção *Way to Go!* segue uma perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1986) “em que a língua é compreendida como realidade concreta e não uma abstração científica” (FRANCO & TAVARES, 2017, p. 227). A perspectiva de autonomia é contemplada em seus objetivos gerais ao enfatizar que os aprendizes poderão “desenvolver diferentes estratégias de aprendizagem de leitura de modo a promover a formação de leitores proficientes, críticos e autônomos”, e ao reforçar que uma das funções desse material didático é “estimular os alunos a assumirem seu papel como agentes corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo, assim sua autonomia” (FRANCO & TAVARES, 2017, p. 231). As propostas de aprendizagem autônoma na coleção *Way to Go!* são as semelhantes às sugeridas na coleção *Voices*, uma vez que apresenta uma secção voltada ao desenvolvimento de projetos, especificadas anteriormente, e a secção *Writing*, que se foca na produção de textos associados a temática da unidade. No volume 1, essa secção aborda os seguintes gêneros: *Infographic* (p. 33), *Mind map* (p. 47), *Newspaper and magazine headlines* (p. 67), *Biography* (p. 101) e *Timelines* (p. 115); no volume 2, tem-se *Forum post* (p. 33), *Letters to the editor* (p. 101), *Movie review* (p. 115), *Interview* (p. 135) e *Comic strips* (p. 149).

O segundo eixo de análise com foco na autonomia direciona-se à gestão autônoma da aprendizagem, ou seja, leva em consideração a presença de oportunidades de desenvolvimento da iniciativa, escolha, decisão e autoavaliação nos livros didáticos. Para além das atividades de projeto já referidas, que pela sua natureza envolvem os estudantes na negociação e tomada de decisões, procurou-se atentar em propostas que promovem a reflexão sobre a aprendizagem.

Na coleção *Alive High* (volumes 1 e 2) foi possível identificar duas vertentes que favorecem a reflexão: a secção *Let's focus on language*, que traz uma proposta de cunho gramatical, mas visando a aplicabilidade, e intrinsecamente oportunizando a iniciativa e a capacidade de dedução quanto ao emprego coerente e contextualizado das regras que estruturam o idioma; a secção *Time to reflect*, que faz um convite à reflexão sobre o processo de aprendizagem na unidade temática. Esta secção apresenta-se estruturada de forma análoga em todas as unidades nos dois volumes da coleção e foca-se no feedback dos aprendizes sobre a relevância do conteúdo abordado, propondo também uma autoavaliação sobre o que precisa fazer para fortalecer a aprendizagem: *What can I do to learn more?*

Na coleção *Voices Plus*, a promoção da gestão autônoma da aprendizagem pode ser reconhecida na secção *Reflecting about what you learned*, que possibilita um espaço para o estudante se autoavaliar e refletir sobre o que foi estudado e aprendido, além de identificar a aplicabilidade desses conhecimentos no

cotidiano. Seguindo o mesmo formato nos dois volumes e em todas as unidades temáticas, a reflexão proposta traz questionamentos sobre o tema da unidade, os aspectos linguísticos e estruturais da língua, assim como o incentivo ao debate sobre formas de melhorar e intensificar a aprendizagem da língua inglesa.

Em se tratando da coleção *Way to Go!*, a gestão autônoma da aprendizagem é abordada de forma mais sutil, em seções como: *Tips into practice*, que propõe a iniciativa de colocar estratégias em prática, seja em textos orais ou escritos; *Language in use*, que embora focada em aprimorar os conhecimentos gramaticais, também busca estimular escolhas linguísticas em situações reais de uso da língua; *Thinking about learning*, que proporciona uma autoavaliação com base em questões sobre o nível de confiança quanto à aprendizagem, o vocabulário aprendido, fontes e recursos utilizados, e possibilidades para melhorar aprendizagem.

Finalmente, foi analisado o modo como os livros didáticos favorecem o uso autônomo de recursos. Quanto a este aspecto, foi possível identificar uma forte semelhança entre as coleções em estudo, uma vez que todas apresentam indicações de *sites da internet*, glossários, CD para acompanhamento das atividades orais e transcrições dos textos apresentados em áudio.

Em síntese, e relativamente à promoção da autonomia, os livros didáticos analisados apresentam algumas propostas que podem favorecer o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, a gestão autônoma da aprendizagem e o uso de recursos. Considerando estes resultados em conjunto com os resultados relativos às dimensões da relação local-global e do uso da linguagem como prática social, podemos concluir que as obras em análise se apresentam globalmente alinhadas com abordagens atuais da educação em línguas, por sua vez presentes na orientações curriculares nacionais.

3.5 Síntese de resultados

Apresenta-se aqui uma breve síntese dos principais resultados relativos aos objetivos do estudo, que eram os seguintes: (1) caracterizar orientações educativas nacionais e concepções de educação em línguas presentes nessas orientações e nos livros didáticos de inglês; (2) analisar as percepções dos docentes sobre o ensino da língua inglesa, o uso do livro didático, as competências que este desenvolve e sua adequação curricular e aos estudantes; (3) analisar as percepções dos estudantes sobre a aprendizagem da língua inglesa, o uso do livro didático e as competências que este desenvolve; (4) identificar potencialidades e limitações do livro didático na construção de competências comunicativas, culturais e de autonomia na aprendizagem.

Relativamente ao primeiro objetivo, ao buscar caracterizar orientações educativas nacionais e concepções de educação em línguas presentes nessas orientações e nos livros didáticos de inglês, podemos concluir que os livros didáticos apresentam propostas relevantes para a promoção de competências linguístico-comunicativas e culturais dos estudantes, alinhadas com correntes teóricas e orientações curriculares relativas à área da linguagem. Foi possível notar a prevalência de duas abordagens específicas nos livros didáticos: a abordagem complexa defendida na coleção *Alive High* e a abordagem sociointeracionista da linguagem associada às teorias dos multiletramentos e do letramento crítico, presente nas coleções *Voices Plus* e *Way to Go!* A análise dos livros didáticos revelou que muitas das suas propostas promovem dimensões atualmente valorizadas na educação em línguas: a relação local-global, o uso da linguagem como prática social e a promoção da autonomia dos estudantes.

O segundo objetivo era analisar as percepções dos docentes sobre o ensino da língua inglesa, o uso do livro didático, as competências que este desenvolve e sua adequação curricular e aos estudantes. Os resultados indicam que os docentes se preocupam em promover competências linguístico-comunicativas, culturais e de autonomia, as quais estão contempladas nos livros adotados de acordo com a análise efetuada, embora reconheçam que a componente cultural poderia estar mais presente nas propostas didáticas. Não são assinalados problemas relativamente à adequação do livro didático ao perfil de saída dos estudantes ou à carga horária destinada ao inglês, mas é indicado algum desalinhamento desse material face aos requisitos da formação técnica e ao nível de preparação dos estudantes. Estes fatores, assim como o facto de nem todos os docentes terem participado na escolha do livro didático, podem ajudar a explicar uma frequência pouco expressiva do seu uso, em favor da utilização de materiais didáticos complementares, incluindo materiais autênticos.

Relativamente às percepções dos estudantes sobre a aprendizagem da língua inglesa, o uso do livro didático e as competências que este desenvolve, podemos dizer que, de um modo geral, os estudantes apresentam uma atitude positiva face à aprendizagem da língua e uma concepção multifacetada da mesma, valorizando o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, culturais e de autonomia. Contudo, reconhecem limitações do livro didático em diversas dimensões, o que revela uma posição pouco favorável quanto às suas potencialidades na aprendizagem. Na verdade, apenas uma parte dos estudantes se expressou acerca das atividades do livro didático, uma vez muitos declararam não o usar nas aulas. Mesmo assim, as percepções apresentadas parecem contrariar a análise dos livros que foi efetuada, a qual aponta a presença de potencialidades não reconhecidas por muitos dos estudantes.

Por último, quanto a potencialidades e limitações do livro didático na construção de competências, foram reconhecidas algumas limitações que corroboram estudos de Coracini (1999), Richards (2002) e Leffa (2019), nomeadamente possíveis incoerências face à área de formação dos alunos, desadequações ao nível de exigência dos conteúdos e atividades propostos e, em especial, a falta de uso contínuo do livro didático em sala de aula. No entanto, também foram constatadas potencialidades dos livros analisados, em particular a atualidade dos conteúdos culturais, a diversidade do tipo de atividades e gêneros textuais e o alinhamento das propostas com perspectivas atuais da educação em línguas. De sublinhar, também, a relevância do PNLD enquanto política de fomento ao acesso gratuito e generalizado a materiais didáticos de qualidade na educação básica, o que pode concorrer de modo significativo para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, oferecendo suporte à aquisição dos conteúdos curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, desenvolvido no IFAP e incidente no papel do livro didático em cursos técnicos do ensino médio, associa-se a aspectos relativos ao uso, funcionalidade e eficácia desse material no ensino e aprendizagem de língua inglesa. As três coleções analisadas – *Alive High*, *Voices Plus* e *Way to Go!* – integram o PNLD que, vinculado ao MEC, estabelece uma política pública de fortalecimento da educação e contempla todas as unidades de ensino do país que desejem participar do Programa para aquisição de livros didáticos e outros materiais de apoio pedagógico. O PNLD é considerado atualmente pelo MEC como o maior programa de distribuição gratuita de obras didáticas no país. Esse estatuto é atribuído em virtude da amplitude do público atendido e do investimento direcionado a essa política educacional. Mesmo sendo um programa historicamente consolidado na educação nacional, o PNLD voltado às línguas estrangeiras tem pouco mais de uma década de existência na educação pública do país, importando conhecer melhor a sua implantação nesse componente curricular. Foi essa a finalidade do presente estudo, que visou contribuir para uma melhor compreensão do papel do livro didático de inglês quanto aos seus usos, naturezas, potencialidades e limitações no processo de ensino e aprendizagem do idioma no âmbito da educação técnica ofertada pelo IFAP.

Uma das questões centrais abordadas no estudo diz respeito às concepções de educação em línguas presentes nos livros didáticos e nas orientações oficiais para o ensino da disciplina. Sobre as primeiras, identificou-se, na coleção *Alive High*, o entendimento da linguagem como um sistema semiótico complexo, que compreende processos socio-históricos e político-culturais; já a coleção *Voices Plus* considera a linguagem como parte integrante de um contexto situacional, ou seja, compõe uma base sócio semiótica; quanto à coleção *Way to go!*, parte de uma compreensão dialógica da linguagem. No seu conjunto, estas concepções apontam para uma visão crítica da linguagem e da educação em línguas que está alinhada com desenvolvimentos teóricos da área e com as orientações oficiais para o ensino da disciplina, as quais trazem aspectos relevantes para a aprendizagem num contexto contemporâneo, pois advogam o uso da linguagem como prática social, mediada por processos identitários, conflitos e relações de poder, compreendendo-a como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, incluindo o universo digital.

O segundo aspecto problematizado no estudo diz respeito ao uso do livro didático e sua relação com os contextos, em particular a articulação do livro didático com os objetivos da disciplina, a carga horária, a proposta pedagógica da instituição e o perfil dos estudantes. Os livros didáticos de inglês disponibilizados pelo PNLD seguem princípios genéricos, visando contemplar as diversas realidades educacionais do país, o que pode gerar desalinhamentos face a realidades locais. Assim, apesar da

diversidade de atividades propostas nos livros didáticos para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (*Listening, Speaking, Reading, Writing*), numa abordagem que privilegia os usos da linguagem, os docentes assinalaram a pouca adequação dos livros à proposta pedagógica da instituição, e complementarmente ao ementário da componente curricular, em especial aos requisitos da formação técnica, apesar de a maioria os considerar adequados ao perfil de saída desses alunos, o que sinaliza uma aparente contradição que importaria compreender melhor. Quanto à adequação das atividades propostas às competências dos alunos, os docentes não identificaram problemas na adequação do uso do livro à carga horária da disciplina, mas consideraram que muitas das atividades são difíceis para a maioria dos seus alunos, em particular as atividades de expressão/interação oral, leitura e audição. De notar que os estudantes fizeram uma apreciação relativamente desfavorável quanto às potencialidades das atividades dos livros didáticos no desenvolvimento das suas competências, o que pode estar relacionado com dificuldades sentidas na sua realização, mas também com o modo como essas atividades são desenvolvidas em sala de aula, sobre o qual o presente estudo não se debruçou.

Um outro foco do estudo é a promoção da autonomia dos estudantes a partir do livro didático, paralelamente à promoção de competências linguístico-comunicativas e culturais. Apesar de a autonomia ser valorizada nas respostas dos docentes e dos estudantes, estes últimos reconhecem pouco esta dimensão da aprendizagem nas atividades dos livros didáticos. Entretanto, a análise dos livros adotados permitiu identificar algumas propostas relevantes nesse sentido, de entre as quais podemos salientar as orientações fornecidas para as atividades de projeto, o incentivo ao uso de estratégias metacognitivas no âmbito da leitura e da escrita, e atividades de autoavaliação. Este tipo de propostas, se realizadas de forma regular, podem desenvolver a capacidade de aprender a aprender dos estudantes, contribuindo para melhorar o seu desempenho e o seu envolvimento na aprendizagem.

Tendo em vista os propósitos do estudo, considera-se que a abordagem metodológica adotada, de cariz essencialmente qualitativo, se mostrou adequada. Os métodos utilizados permitiram confrontar as orientações presentes nos normativos com as abordagens dos livros didáticos e as percepções dos participantes, concluindo-se que existe convergência entre aquelas orientações e as abordagens propostas, mas também alguma divergência entre estas e as percepções dos sujeitos, verificando-se, também, um uso pouco frequente deste material didático em sala de aula. Esta conclusão aponta a necessidade de realizar outros estudos que permitam compreender melhor as formas de uso dos livros didáticos e os motivos pelos quais são pouco usados nos contextos pedagógicos ou percebidos como

pouco eficientes. Esses estudos poderiam envolver a observação de práticas educativas e entrevistas aos docentes e aos estudantes. Também seria importante analisar outros livros didáticos de inglês propostos pelo PNLD, de forma a obter um panorama mais completo desta realidade no contexto brasileiro.

O estudo parece também apontar a necessidade de maior formação inicial e continuada dos professores quanto a potencialidades e modos de uso dos livros didáticos propostos pelo PNLD, uma vez que se constata um desfasamento entre as potencialidades observadas e as potencialidades percebidas pelos sujeitos inquiridos. Por outro lado, importa que o momento de escolha das obras a adotar no seio das instituições seja uma oportunidade de reflexão coletiva dos docentes acerca das potencialidade e limitações que apresentam, e que essa reflexão vá sendo também feita à medida que os livros são usados no cotidiano escolar, recolhendo-se as opiniões dos estudantes e ajustando as formas de uso às suas necessidades. Tal não significa que o livro didático seja o único recurso a usar, mas sim que ele seja usado de modo mais informado, intencional e consequente, a par de outros recursos julgados relevantes.

Colocar os livros didáticos como objeto de estudo foi um desafio instigador que conduziu à produção de conhecimento relevante acerca do seu papel no ensino e aprendizagem de inglês no IFAP, e que permitiu uma reflexão aprofundada sobre o potencial contributo do PNLD na educação em línguas. O surgimento da BNCC trouxe-se novas perspectivas, novas possibilidades de estudo e certamente novas propostas e desafios para a estruturação e o uso dos livros didáticos fornecidos pelo PNLD. Os métodos, abordagens e estratégias historicamente estabelecidos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras serão possivelmente reconfigurados para atender às prerrogativas de uma Base Comum. Esse cenário de mudanças e reorganização curricular possibilita conjunturas para novos estudos sobre o papel dos livros didáticos e o impacto do PNLD na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. *Revista Conhecimento Online*, v. 1, p. 36-44, 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- ASSIS, Maria Cristina de. Metodologia do Trabalho Científico. In: FARIA, Evangelina B. de; ALDRIGUE, Ana Cristina S. (org.) *Linguagens, usos e reflexões*. 3ª Ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 229.
- BAYNHAM, Mike. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. New York: Longman, 1995.
- BENNETT, Milton. Interculturalidade. Você sabe o que é? [Entrevista cedida à] *Revista Época*. Online, v. 25, n. 07, 2011. Disponível em: <https://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00.html>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- BENSON, Phil. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et al. (eds.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: University Press, 1996.
- BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997.
- BORGES, Elaine Ferreira do Vale (et al). Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337 – 356, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15396>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BOUCKAERT, Marina. Designing a materials development course for EFL student teachers: principles and pitfalls. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 10, n. 2, p. 90-105, 2016.
- BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of literacy research*, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

- DOI:10.1207/s15548430jlr3403_4. Disponível em:
https://journals.sagepub.com/doi/10.1207/s15548430jlr3403_4. Acesso em: 10 mai.
2022.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Imperador, 1824. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 20 mar.
2021.
- BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da Assembleia Nacional Constituinte, [1934]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 25 jan.
2022.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Presidente da República, 1937. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 25 jan.
2022.
- BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da Assembleia Nacional Constituinte, 1946. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 25 jan.
2022.
- BRASIL. [Constituição (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional, [1969]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 25 jan.
2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial - 26/9/1909, p. 6975 (Publicação Original). Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Coleção de Leis do Brasil - 1937, Página 422 Vol. 3 (Publicação Original). Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-norma-pe.html>. Acesso em: 26 de abr. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/2/1942, Página 2957 (Publicação Original). Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil - 1985, Página 187 Vol. 6 (Publicação Original). Brasília, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/7/2017, Página 7 (Publicação Original). Brasília, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 30 abr. 2022.

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. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – ensino médio. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2010.

- BRASIL. Edital de convocação 01/2013 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2013.
- BRASIL. Edital de convocação 04/2015 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2015.
- BRASIL. Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: 4.024/1961. MEC: Brasília, 1961.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: 5.692/1971. MEC: Brasília, 1971.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: 9394/1996. MEC: Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. 39 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2021: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020.
- BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN +). Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – Línguas Estrangeiras Modernas. Brasília: MEC / SEMTEC, 2000.

- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.
- BRASIL. Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao>. Acesso em: 30 de abr. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo: EDUC, São Paulo, 1999.
- BRYDON, Diana. The task of the English teacher in the of globalization. In Developing New Literacies in cross-cultural. Contexts, 2, São Paulo, 2010.
- BRYDON, Diana. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: Maciel, R.F. e Araújo, V. de A. Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 93-109.
- BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e Desdobramentos da LDB/1996: embates entre Projetos Antagônicos e Sociedade e de Educação. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out., 2010.
- CANAGARAJAH, S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. Tesol Journal, Malden, v. 5, n. 4, 2014, p. 767-785.
- CARMAGNANI, A. M. G. “A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE”. In: CORACINI, M. J. (Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999, p. 127-134.
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. Metodologia da investigação: guia para auto - aprendizagem. 2 ed. Lisboa: Universidade Aberta, 1998. p. 343.

- CELANI, Maria Antonieta Alba. Um desafio na linguística aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-556, 2016.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF Acesso em: 22 abr. 2022.
- CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. Revista Educação Pública, v. 21, n. 29, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New literacies, new learning. Pedagogies: An international journal, v. 4, n. 3, 2009, p. 164-195, 2009.
- CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.
- COSTA, Fernando Albuquerque; VIANA, Joana; CRUZ, Elisabete. Recursos educativos para uma aprendizagem autônoma e significativa. Algumas características essenciais. In: XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade de A Coruña, 2011. p. 1609-1615. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4209>. Acesso em: 05 de abr. 2022
- COX, Maria Inês Pagliarini. ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. Revista Linguagem & Ensino, v.4, n. 1, 2001, p. 11-36.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Línguas estrangeiras: para além do método. Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 19-54.
- CROZET, Chantal (et al). Intercultural competence: from language policy to language education. In: Striving for the third place: Intercultural competence through language education. Melbourne: Language Australia, 1999.

- CRYSTAL, David. English as a global language. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CUNNINGSWORTH, A. Choosing your coursebook. Oxford: Heinemann, 1995. p. 153.
- DESLAURIERS, Jean - Pierre. Recherche qualitative: guide pratique. Québec (Ca): McGraw Hill, 1991.
- DICKINSON, Leslie. Self-instruction in language learning. Cambridge: Cambridge University, 1987.
- FENNER, Any Lamb; CORBARI, Clarice Cristina. Experiências Pedagógicas como Ensino de Língua Inglesa. XII ENDIPE. Curitiba, 2004.
- FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Katia Cristina do Amaral. Way to go! língua estrangeira moderna - inglês. 2ª ed. v. 1. São Paulo: Ática, 2017.
- FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Katia Cristina do Amaral. Way to go! língua estrangeira moderna - inglês. 2ª ed. v. 2. São Paulo: Ática, 2017.
- FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato crítico de estudar. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Cartas pedagógicas e outros escritos. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org). São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em perspectiva, v. 14, p. 03-11, 2000.
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.
- GEE, James Paul. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, p. 719-746, 1986.
- GÉRARD, François-Marie (et al). Conceber e avaliar manuais escolares. Portugal: Porto editora, 1998.
- GIL, Antônio Carlos (et al). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas em pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Porto Alegre. Artmed, 1997.
- GIROUX, Henry. Democracia. In: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 112-115.
- GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GONTIJO, S. O Livro de Ouro da Comunicação. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- GOES, Graciele Tozetto et al. Teoria Crítica: Fundamentos e Possibilidades para pesquisas em Avaliação Educacional. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 09, n. 17, p. 72-90. jan.- abr. 2017.
- GREEN, David W. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. Bilingualism: Language and cognition, v. 1, n. 2, p. 67-81, 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728998000133>. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1749434](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1749434). Acesso em: 15 mar.2022.
- HARWOOD, N. English language teaching materials: theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- _____. English language teaching textbooks: content, consumption, production. New York: Palgrave MacMillan, 2014.
- HIGOUNET, Charles. História concisa da escrita. São Paulo: Parábola, 2003.
- HOLEC, Henry. Autonomy in foreign language learning. Oxford: Pergamon, 1981.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMAPÁ (IFAP). Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014 – 2018). Amapá: IFAP, agosto de 2016. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/quem-somos/pdi>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMAPÁ (IFAP). Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019 – 2023). Amapá: IFAP, outubro de 2018. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/quem-somos/pdi>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- JACKSON, J. (Ed.). The Routledge Handbook of Intercultural Communication London: Routledge, 2012.

- JOHNS, Ann M. Text, role and context: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- KALANTZIS, Mari.; COPE, Bill. Literacies. Cambridge: Cambridge University Press. 2012.
- KATO, Mary A. No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática. 1986.
- KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- KLEIMAN, Ângela B. Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? (Coleção Linguagem e Letramento em foco). Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- KRAMSCH, Claire. Context and Culture in Language Teaching. UK: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, Claire. Intercultural Communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/33606/23585>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica do inglês. São Paulo: Parábola, 2005. p.137.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LANKSHEAR, Colin; LAWLER, Moira. Literacy, schooling and revolution. New York: the Falmer Press, 1987.
- LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. Teachers and techno literacy: managing literacy, technology and learning in schools. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Digital epistemologies: rethinking knowledge for classroom learning. In: New Literacies: changing knowledge and classroom learning. New York: Open University Press, 2003. p.155-177.

- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the new” in new literacies. A new literacies sampler. New York: Peter Lang Publishing, 2007.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang, 2008.
- LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, Hilário Inácio. VANDRESEN, Paulino. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas: APLIESP, 1999. v. 4. n. 4, p. 13-24.
- LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, Apliesp, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LEFFA, Vilson José. As palavras e a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 96-118.
- LEFFA, Vilson José. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (orgs.). Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.
- LEFFA, Vilson José. Pra que estudar inglês, profe? Auto-exclusão em língua estrangeira. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, 2007.
- LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.
- LEFFA, Vilson José. Língua estrangeira: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LEFFA, Vilson José; COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, Kyria. Rebeca; TÍLIO, Rogério.; BORGES, V; DELLAGNELO, Adriana; RAMOS FILHO, Etelvo. (Org.). Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297.

- LEFFA, Vilson José. A língua inglesa e eu: quando desejar é aprender. In: Flávio Almeida dos Anjos. (Org.). Língua inglesa em foco: experiências de aprendizagem e ensino. Cruz das Almas: UFBR, 2020. v. 1, p. 199-209.
- LIMA, Samuel de Carvalho; VIEIRA, Flávia. O papel do livro didático na promoção da autonomia na aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 1. p. 217-244, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201915249>. Disponível em: 2020_art_sclimaifgvieira.pdf (ufc.br). Acesso em: 23 mai. 2022.
- LITTLE, David. Learner Autonomy: definitions. *Issues and Problems, Dublin Authentic*, v. 4, p. 33, 1991.
- LITTLEJOHN, Andrew. The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed., pp. 179-211). Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In.: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MCGRATH, I. *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: practice and theory*. London: Blooms Bury, 2013.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 12 mai. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOTTA, Aracelle Palma Fávero. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. *Dia a dia educação*, p. 379-4, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo.; GUIMARÃES, Sonia. Dantas. Pinto; BOMÉNY, Helena. Maria. Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus e Editora da Unicamp, 1984.

- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Ensino e Vocabulário. In: DUTRA, D.P. MELO, H. (Org.) Gramática e o vocabulário no Ensino de inglês: novas perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. POSLIN, 2004.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (et al). Autonomia e complexidade. Revista Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A. NASSER. S. M. G. C. (Org.). Sujeito e linguagem. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-46.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática. In: Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática. São Paulo: SM, 2012. 184 p.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (et al). Alive high. In: língua Estrangeira Moderna - Inglês. 2. ed. São Paulo: SM, 2016. v. 1.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (et al). Alive high: língua Estrangeira Moderna - Inglês. 2. ed. São Paulo: SM, 2016. v. 2.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira (et al). Letramento digital: problematizando o conceito. Campinas: Revista da ABRALIN, 2021. p. 1161-1179. DOI: 10.25189/rabralin.v.20i3.1905. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905>. Acesso em: 6 jun. 2022.
- PEREIRA, Maria Betânia Almeida. O material didático Impresso em EAD no Século XXI: usos e funções da linguagem e dos gêneros textuais. Linguagem em (Re)vista, Niterói, ano 09, n. 17-18, 2014.
- PEROVANO, Dalton Gean. Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social. Curitiba: Juruá, 2014.

- PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, v. 48, p. 53-69, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hHBFRJxkySbzCs43F3JRWss/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. UK: Oxford University Press: 1992.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. *ELT Journal*, v. 53, n. 3, 1999, p. 200-206.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.144.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil (et al). A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In. RAJAGOPALAN, K.; LACOSTE, E; Y. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 135-159.
- RAYA, Manuel Jiménez; LAMB, Terry; VIEIRA, Flávia. *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa: para um quadro de referência do Desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik, 2007.
- RICHARDS, Jack C. *The role of textbooks in a language program*. São Paulo: Disal, 2001. Disponível em: http://www.disal.com.br/html/NROUTES/nr17/pgnr17_10. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ROJO, Roxane. Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. *Acervo do Grupo de Pesquisa relação infância, adolescência e mídia*, UFC, 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entre-vista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 20 jun. 2022.
- ROSÁRIO, P. *(Des)venturas do Testas - Estórias sobre o estudar, Histórias para estuda*. Porto: Porto Editora. 2002.

- ROST, Michael. Listening Tasks and Language Acquisition. JALT Publications, 2002. p. 18-28.
Disponível em: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.
- ROWLAND, Christopher A. The effect of testing versus restudy on retention: a meta-analytic review of the testing effect. *Psychological bulletin*, v. 140, n. 6, p. 1432, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0037559>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2014-34845-001>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- SARMENTO, Simone; LAMBERTS, Denise Von Der Heyde. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. *Revista (Con)textos linguísticos*, v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista brasileira de educação (online)*, n. 11, p. 05-16, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781999000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2021.
- SCRIBNER, Sylvia. The practice of literacy: Where mind and society meet. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1984.tb14757.x>. Disponível em: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1749-6632.1984.tb14757.x>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- SHOR, Ira. *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press, 2012.
- SILVA, Simone Batista da. *Da Técnica a crítica: contribuições dos letramentos críticos para a formação dos professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Editora da Oficina, 2012.
- SILVA, Reinaldo Ferreira da; LIMA, Diógenes Cândido de. Abordagem Intercultural no Ensino de Língua Estrangeira: Reflexões e Concepções. *Vitória da Conquista: Revista de Letras*: 2016. v. 8, n. 2, p. 173-186, jul./dez.
- SINCLAIR, Barbara. Materials design for the promotion of learner autonomy: How explicit is explicit. In R. Pemberton, E. Li, W. Or & H. Pierson (Eds.). *Taking control: Autonomy in language learning*, v. 149165, 1996.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. Revista Pátio Educação Infantil. Rio Grande do Sul, ano VII, n. 20, jul./out. 2009. Disponível em: <https://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa. Tradução. Campinas: Pontes, 2011.
- STREET, Brian Vincent. Literacy in theory and practice. Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian Vincent. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.
- TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201710973>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/mqgsvHTcjQbm4HYnqbhHtKk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.
- THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista brasileira de educação, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2019.
- TILIO, Rogério. Voices Plus. v.1. São Paulo: Richmond, 2016.
- TILIO, Rogério. Voices Plus. v.2. São Paulo: Richmond, 2016.
- TILIO, Rogério. O livro didático de inglês em uma abordagem sócio discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

TOMLINSON, Bill. Materials Development for Language Learning and Teaching. *Language Teaching*, 45, p. 143-179. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/materials-development-for-language-learning-and-teaching>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TOMLINSON, Bill. *Developing materials for language teaching*. London: Bloomsbury, 2013.

TOMLINSON, Bill. The importance of materials development for language learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani and H.R. Kargozari (eds.). *Issues in Materials Development*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

VANDERGRIFT, Larry. *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. 2002. Disponível em: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>. Acesso em: 28 abr. 2021

VETTER, Diane. Toward a critical stance: Citizenship education in the classroom. In: *Citizenship Education in the Era of Globalization*. EUA, 2008. p. 105-111.

WAGNER, Daniel A.; MESSICK, Brinkley M.; SPRATT, Jennifer. *Studying literacy in Morocco. The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*, p. 233-260, 1986.

ANEXOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
GABINETE DO REITOR**

DECLARAÇÃO 1/2023 - GAB/RE/IFAP

17 de abril de 2023

DECLARAÇÃO

Declara-se que é autorizada a identificação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá na tese de doutoramento em Ciências da Educação – área de especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, intitulada "O papel do livro didático no ensino e na aprendizagem de Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá", realizada por Ednaldo João das Chagas no Instituto de Educação da Universidade Minho, sob a orientação da Professora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Adriella Nunes Ferreira Bronze**, Reitora em exercício - CD1 - GAB, em 17/04/2023 15:33:52.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/04/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifap.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 59382
Código de Autenticação: 9df2d8685a



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel do livro didático no ensino e na aprendizagem de Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Pesquisador: EDNALDO JOAO DAS CHAGAS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 21099819.5.0000.0003

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO AMAPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.732.371

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:

Conforme parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de acordo com a resolução 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendencias

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br

Continuação do Parecer: 3.732.371

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1395410.pdf	27/11/2019 15:26:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsavel.pdf	27/11/2019 15:19:48	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_Discente.pdf	27/11/2019 15:19:10	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Docente.pdf	27/11/2019 15:18:14	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Retificado.pdf	05/11/2019 12:53:28	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	05/11/2019 12:04:20	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis.pdf	05/11/2019 12:03:15	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Anuencia4.pdf	05/11/2019 12:03:01	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Anuencia3.PDF	05/11/2019 12:02:48	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Anuencia2.pdf	05/11/2019 12:02:32	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Anuencia1.pdf	05/11/2019 12:02:08	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	26/08/2019 16:04:40	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/08/2019 15:57:43	EDNALDO JOAO DAS CHAGAS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

Continuação do Parecer: 3.732.371

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 28 de Novembro de 2019

Assinado por:
RAPHAELLE SOUSA BORGES
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO NO IFAP

Prezado(a) Estudante,

Este questionário faz parte de um projeto de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras (Universidade do Minho, Portugal), no qual se estuda o papel do livro didático no ensino e na aprendizagem de Inglês no Ensino Médio no IFAP. As respostas são anónimas e confidenciais. Estamos ao seu dispor para qualquer informação adicional através do e-mail: ednaldo.chagas@ifap.edu.br

Agradecemos a sua colaboração!

Consentimento Informado

Antes de responder ao questionário, mostre, por favor, que participa neste estudo de forma livre e esclarecida, assinalando as afirmações seguintes. Se não assinalar todas as afirmações, o seu questionário não será considerado para o estudo.

- Compreendi a finalidade geral do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais.
- Aceito responder ao questionário, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial.
- Aceito que os resultados do questionário sejam usados em relatórios e publicações sobre o estudo.

PARTE I: Dados de Caracterização

1. Sexo

[] masculino

[] feminino

2. Idade

[] 15 anos

[] 17 anos

[] 16 anos

[] 18 anos ou mais

3. Escola em que estudou no ensino fundamental

[] Escola pública – municipal

[] Escola pública - federal

[] Escola pública – estadual

[] Escola particular

4. A escola em que estudou no ensino fundamental localiza-se no Município:

5. Durante o ensino fundamental, que língua(s) estrangeira(s) você estudou?

[] Inglês

[] _____ outra.

Qual

[] Francês

[] Espanhol

6. Você usou livro didático de Inglês no ensino fundamental?

[] Todos os anos

[] Em alguns anos

[] Nunca usei

7. Campus do IFAP em que você estuda

[] Laranjal do Jari

[] Porto grande

[] Macapá

[] Santana

8. Ano que você frequenta no IFAP

[] 1º ano

[] 2º ano

9. Já repetiu alguma série no IFAP?

[] Não [] Sim, no 1º ano [] Sim, no 2º ano

10. Como você considera o seu aproveitamento na disciplina de Inglês?

[] Mau [] Razoável [] Bom [] Muito Bom

11. Quais livros didáticos foram utilizados nas suas aulas de Inglês no IFAP?

[] Alive High [] Voices Plus
 [] Circles [] Outros livros didáticos
 [] Learn and Share in English [] Nenhum livro didático

12. Você tem algum contato com a língua inglesa fora da escola?

[] Não

Sim, através de: [] internet [] cinema [] música Outro: _____

PARTE 2: Opiniões Sobre a Aprendizagem de Inglês e o Livro Didático

Esta seção refere-se a diversos aspectos da aprendizagem de Inglês e do livro didático de Inglês. Por favor, assinale as suas respostas.

1. Você gosta de aprender Inglês?

[] Nada [] Pouco [] Bastante

2. O que você acha importante na disciplina de Inglês?

NI: Nada Importante PI: Pouco Importante MI: Muito Importante SO: Sem Opinião

		NI	PI	MI	SO
2.1	Fazer atividades interessantes/motivadoras				
2.2	Aprender conteúdos relacionados com a minha formação técnica/profissional				
2.3	Compreender as atividades que realizo				
2.4	Aprender gramática				
2.5	Aprender vocabulário				
2.6	Desenvolver capacidades de leitura				
2.7	Desenvolver capacidades de audição de textos orais				
2.8	Desenvolver capacidades de expressão/ interação oral				
2.9	Desenvolver capacidades de escrita				
2.10	Desenvolver trabalhos de projeto				
2.11	Desenvolver o conhecimento de várias culturas (conhecimento/ confronto de culturas, abertura à diversidade...)				
2.12	Desenvolver valores de uma cidadania democrática (ex. liberdade, solidariedade, sustentabilidade...)				
2.13	Desenvolver uma visão crítica do mundo (ex. compreender/ discutir temas sob diversas perspectivas...)				
2.14	Usar a língua oral e/ou escrita de forma realista (ex. conversação, leitura/ escrita de uma notícia de jornal, de um panfleto...)				
2.15	Expressar as minhas ideias e vivências pessoais				
2.16	Usar a língua de forma crítica (ex. para construir argumentos, analisar textos, confrontar perspectivas sobre os assuntos...)				

2.17	Desenvolver estratégias para aprender melhor (ex. aprender a escrever um resumo, a realizar um projeto...)				
2.18	Ser mais autônomo(a) na minha aprendizagem (ex. tomar iniciativas, fazer escolhas, tomar decisões, refletir sobre a minha aprendizagem...)				
2.19	Usar recursos de aprendizagem de forma autônoma (ex. internet, dicionário...)				

3. Com que frequência foram usados os seguintes recursos nas aulas de Inglês do curso que frequenta?

N: Nunca AV: Às vezes F: Frequentemente

		N	AV	F
3.1	Livro didático			
3.2	Materiais autênticos (ex. objetos, filmes, jornais, livros, jogos, banda desenhada...)			
3.3	Internet			
3.4	Dicionários			
3.5	Gramáticas			
3.6	Outros (especifique):			

4. Se você usou o livro de didático de Inglês no seu curso, o que acha das atividades realizadas? (Se nunca usou o livro didático, não responda a esta pergunta e passe para a pergunta 5)

N: Nada P: Pouco M: Muito SO: Sem Opinião

As atividades do livro didático de Inglês que realizei...		N	P	M	SO
4.1	Foram interessantes/ motivadoras				
4.2	Estavam relacionadas com a minha formação técnica/ profissional				
4.3	Foram compreendidas por mim				
4.4	Ajudaram-me a progredir na aprendizagem da língua (gramática, vocabulário, compreensão de textos orais/ escritos, expressão/ interação oral, escrita...)				
4.5	Ajudaram-me a desenvolver trabalhos de projeto				
4.6	Ajudaram-me a desenvolver o conhecimento de várias culturas (conhecimento/ confronto de culturas, abertura à diversidade...)				
4.7	Ajudaram-me a desenvolver valores de uma cidadania democrática (ex. liberdade, solidariedade, sustentabilidade...)				
4.8	Ajudaram-me a desenvolver uma visão crítica do mundo (ex. compreender/ discutir temas sob diversas perspectivas...)				
4.9	Ajudaram-me a usar a língua oral e/ou escrita de forma realista (ex. conversação, leitura/ escrita de uma notícia de jornal, de um panfleto...)				
4.10	Ajudaram-me a expressar as minhas ideias e vivências pessoais				
4.11	Ajudaram-me a usar a língua de forma crítica (ex. para argumentar, analisar textos, confrontar perspectivas sobre os assuntos...)				
4.12	Ajudaram-me a desenvolver estratégias para aprender melhor (ex. aprender a escrever um resumo, a realizar um projeto...)				
4.13	Ajudaram-me a ser mais autônomo(a) na minha aprendizagem (ex. tomar iniciativas, fazer escolhas, tomar decisões, autoavaliar a minha aprendizagem...)				
4.14	Ajudaram-me a usar recursos de forma autônoma (ex. internet, dicionário...)				

5. Em sua opinião, existem vantagens em usar um livro didático na disciplina de Inglês?

[] Sim

[] Não

Por favor, justifique:

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO NO IFAP

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário faz parte de um projeto de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras (Universidade do Minho, Portugal), no qual se estuda o papel do livro didático no ensino e na aprendizagem de Inglês no Ensino Médio no IFAP. As respostas são anónimas e confidenciais. Estamos ao seu dispor para qualquer informação adicional através do e-mail: ednaldo.chagas@ifap.edu.br

Agradecemos a sua colaboração!

Consentimento Informado

Antes de responder ao questionário, mostre, por favor, que participa neste estudo de forma livre e esclarecida, assinalando as afirmações seguintes. Se não assinalar todas as afirmações, o seu questionário não será considerado para o estudo.

- Compreendi a finalidade geral do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais.
- Aceito responder ao questionário, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial.
- Aceito que os resultados do questionário sejam usados em relatórios e publicações sobre o estudo.

PARTE I: Dados de Caracterização

1. Sexo

[] masculino [] feminino

2. Idade

[] 20 a 25 [] 41 a 50
[] 26 a 30 [] 51 ou mais
[] 31 a 40

3. Última titulação (concluída)

[] graduação [] mestrado
[] especialização [] doutorado

4. Tempo de atuação como docente no IFAP

[] menos de 1 ano [] 4 a 6 anos
[] 1 a 3 anos [] 7 a 9 anos

5. Campus de lotação no IFAP

[] Laranjal do Jari [] Porto Grande
[] Macapá [] Santana

6. Anos dos cursos de Ensino Médio em que ensina Inglês

[] 1º ano
[] 2º ano

7. Livros didáticos (PNLD) de Inglês presentemente adotados no seu campus de lotação para o 1º e 2º anos

[] Alive High [] Learn and Share in English
[] Circles [] Voices Plus

[] Way to go

PARTE 2: Opiniões Sobre o Ensino de Inglês e o Livro Didático

Esta seção refere-se a diversos aspectos do ensino de Inglês e do livro didático no Ensino Médio no IFAP. Por favor, assinale as suas respostas.

1. Em que medida procura promover os seguintes aspectos da aprendizagem na leção de Inglês?

N: Nunca

F:

O: Ocasionalmente Frequentemente

<i>Na minha experiência de leção de Inglês, procuro promover...</i>		N	O	F
1.1	A competência (pluri)cultural (conhecimento/ confronto de culturas, abertura à diversidade...)			
1.2	Valores de uma cidadania democrática (ex. liberdade, solidariedade, sustentabilidade...)			
1.3	Uma visão crítica do mundo (ex. compreender/ discutir temas sob diversas perspectivas...)			
1.4	Usos 'autênticos' da linguagem oral e/ou escrita (ex. conversação, notícia de jornal, panfleto...)			
1.5	Usos pessoais da linguagem (expressão de ideias/vivências pessoais...)			
1.6	Usos críticos da linguagem (ex. argumentação, análise crítica de textos, confronto de perspectivas...)			
1.7	Estratégias de aprendizagem autônoma (ex. aprender a escrever um resumo, a realizar um projeto...)			
1.8	Gestão autônoma da aprendizagem (ex. iniciativa, escolha, decisão, autoavaliação...)			
1.9	Uso autônomo de recursos (ex. tecnologia, dicionário...)			

2. Dos aspectos referidos na questão 1 (1.1 a 1.9) quais são menos promovidos nos livros didáticos de Inglês adotados no seu *campus* de lotação? E quais gostaria de promover mais nas suas aulas?

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9
Aspectos menos promovidos nos livros didáticos									
Aspectos que eu gostaria de promover mais									

3. A escolha do livro didático é uma tarefa de professores e equipe pedagógica da instituição. Participou na escolha dos livros didáticos de Inglês adotados no seu *campus* de lotação?

[] Sim

[] Não

Se respondeu **Não**, por favor justifique.

4. Como avalia globalmente a adequação curricular dos livros didáticos de Inglês adotados no seu *campus* de lotação?

NA: Nada Adequados PA: Pouco Adequados A: Adequados SO: Sem Opinião

Os livros didáticos adotados são adequados aos seguintes aspectos?

		NA	PA	A	SO
4.1	Orientações pedagógicas do PPC – IFAP				
4.2	Ementa da disciplina de Inglês (objetivos, conteúdos)				
4.3	Requisitos específicos da formação técnica/ profissional				
4.4	Perfil de saída dos alunos (competências que devem adquirir/ demonstrar)				
4.5	Preparação anterior dos alunos				
4.6	Carga horária semanal da disciplina				

5. Como avalia globalmente as orientações e propostas contidas no manual do professor dos livros didáticos de Inglês adotados no seu *campus* de lotação?

[] insatisfatórias [] pouco satisfatórias [] boas [] *sem opinião*

Por favor, justifique:

6. Como avalia a adequação das atividades dos livros didáticos de Inglês adotados no seu *campus* de lotação ao perfil da maioria dos seus alunos?

D: Difíceis A: Adequadas F: Fáceis SO: Sem Opinião

		D	A	F	SO
6.1	Atividades de gramática				
6.2	Atividades de vocabulário				
6.3	Textos e atividades de leitura				
6.4	Textos e atividades de audição				
6.5	Atividades de expressão/ interação oral				
6.6	Atividades de escrita				
6.7	Atividades de projeto				

7. Como avalia o interesse da maioria dos seus alunos pelo uso do livro didático de Inglês?

[] nenhum interesse [] algum interesse [] bastante interesse

Por favor, justifique:

8. Com que frequência costuma usar os seguintes recursos para o desenvolvimento das aulas de Inglês?

N: Nunca AV: Às vezes F: Frequentemente

		N	AV	F
8.1	Livro didático			
8.2	Materiais autênticos (ex. objetos, filmes, jornais, livros, jogos, banda desenhada...)			
8.3	Internet			
8.4	Dicionários			

8.5	Gramáticas			
8.6	Outros (especifique):			

9. Se não costuma usar frequentemente o livro didático de Inglês, quais as razões?

[] incompatibilidade de conteúdos e atividades em relação à ementa da disciplina

[] insuficiência de livros para os alunos

[] inadequação ao nível de preparação dos alunos

[] inadequação aos interesses dos alunos

[] outra(s). Especifique. _____



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
CAMPUS LARANJAL DO JARI

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que o pesquisador Ednaldo João Chagas, desenvolva o seu projeto de pesquisa: **O papel do livro didático no ensino aprendizagem de inglês no IFAP**, tal como foi submetida na Plataforma Brasil (Protocolo CAAE 21099819.5.0000.0003), sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira cujo objetivo é contribuir para os avanços do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas Escolas Técnicas Federais.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Autorizamos também que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em publicações futuras, sob a forma de artigo científico.

Em 01 /11/ 2019.

Assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

Marianise Paranhos P. Nazário
Diretora Geral
Portaria nº 1923/2017/GR/IFAP



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
CAMPUS MACAPÁ

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que o pesquisador Ednaldo João Chagas, desenvolva o seu projeto de pesquisa: **O papel do livro didático no ensino aprendizagem de inglês no IFAP**, tal como foi submetida na Plataforma Brasil (Protocolo CAAE 21099819.5.0000.0003), sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira cujo objetivo é caracterizar e analisar as percepções dos discentes e docentes sobre as concepções de educação em línguas presentes nos livros didáticos de Inglês.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Autorizamos também que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em publicações futuras, sob a forma de artigo científico.

Macapá-AP, em 01 / 11 / 2019.

Assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

Márcio Getúlio Prado de Castro
Diretor Geral do Campus Macapá
Portaria nº 1.501/2016/GR/IFAP

Rodovia BR 210 KM 3, s/n - Bairro Brasil Novo. CEP: 68.909-398
dirgeral_macapa@ifap.edu.br
Telefone: (96) 3198-2176



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
CAMPUS SANTANA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que o pesquisador Ednaldo João Chagas, desenvolva o seu projeto de pesquisa: **O papel do livro didático no ensino aprendizagem de inglês no IFAP**, tal como foi submetida na Plataforma Brasil (Protocolo CAAE 21099819.5.0000.0003), sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira cujo objetivo é caracterizar e analisar as percepções dos discentes e docentes sobre as concepções de educação em línguas presentes nos livros didáticos de Inglês.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Autorizamos também que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em publicações futuras, sob a forma de artigo científico.

Santana-AP, em 04/11 / 2019.



Assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

Rodovia Duca Serra, s/n. Bairro Fonte Nova. Santana-AP
dirgeral_santana@ifap.edu.br
(96) 99151-2695