



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO – *CAMPUS*
CATU
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
POPULARIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS

NAIARA GAMA ALVES

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: reflexões sobre
conhecimento linguístico e alfabetização científica**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CATU
2022

NAIARA GAMA ALVES

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: reflexões sobre
conhecimento linguístico e alfabetização científica**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Científica e Popularização das Ciências do Programa de Pós- Graduação do Instituto Federal Baiano, Campus Catu, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Científica e Popularização das Ciências.

Orientador(a): Prof. Me. Victor Ernesto
Silveira Silva

CATU
2022

NAIARA GAMA ALVES

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: reflexões sobre conhecimento linguístico e alfabetização científica

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Científica e Popularização das Ciências do Programa de Pós- Graduação do Instituto Federal Baiano, Campus Catu, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Científica e Popularização das Ciências.

Orientador (a): Prof. Me. Victor Ernesto Silveira Silva

APROVADA EM ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Victor Ernesto Silveira Silva
Orientador- IF Baiano Campus Catu

Prof^ª. Ma. Kelly Cristina Oliveira da Silva
Examinadora interna- IF Baiano Campus Catu

Prof^ª. Dra. Mirna Ribeiro Lima da Silva
Examinadora interna- IF Baiano Campus Catu

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu
Setor de Biblioteca

A474 Alves, Naiara Gama
O livro didático de língua inglesa: reflexões sobre conhecimento linguístico e alfabetização científica / Naiara Gama Alves. – 2022.
64 f.: il. color.;

Orientador(a): Prof. Me. Victor Ernesto Silveira Silva.
Inclui bibliografia: p. 60-64.

Monografia (especialização), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Educação Científica e Popularização das Ciências, Catu, 2022.

1. Língua inglesa – estudo e ensino – falantes de português. 2. Língua inglesa (Ensino médio). 3. Livros didáticos. I. Silva, Victor Ernesto Silveira. II. Título.

CDU: 811.111(075)

Índices para catálogo sistemático:

1. Línguas – Inglês – 811.111

Ana Paula Ribeiro – Bibliotecária – CRB5/1583

RESUMO

Este trabalho tem como foco apresentar uma análise documental do livro didático utilizado nas escolas do Ensino Médio da cidade de Pojuca-Ba, *Take Action!*. Essa pesquisa foi construída visando identificar possíveis relações entre o desenvolvimento da proficiência linguística e a alfabetização científica nas unidades de aprendizagem desse livro didático. O trabalho foi organizado buscando destacar informações referentes ao projeto de pesquisa e em seguida foi realizada a construção da pesquisa documental. Tomando para isso dois capítulos bases de discussão. O primeiro capítulo foi dividido em quatro seções e tem por meta apresentar a fundamentação teórica que norteou essa pesquisa. Na primeira etapa discutiu-se a implementação do ensino de língua inglesa no Brasil. Na segunda seção destacou como o desenvolvimento tecnológico alterou os métodos do ensino de língua inglesa ao longo da história. Na terceira seção foi feita uma abordagem sobre a história do livro didático no Brasil e para finalizar o capítulo foi apresentado um resumo sobre a propagação da Educação Científica no Brasil. No último capítulo realizou-se uma discussão prática apresentando as diretrizes que a BNCC traz para o ensino de língua inglesa no Brasil e em seguida avaliamos o livro didático de língua inglesa *Take Action!*. Buscou-se avaliar se a coleção em estudo apresenta práticas de alfabetização científica em consonância com as habilidades propostas na BNCC para o Ensino Médio.

Palavras-chaves: Ensino de língua inglesa. Livro didático. Alfabetização científica.

ABSTRACT

This work focuses on presenting a documentary analysis of the textbook used in high schools in the city of Pojuca-Ba, Take Action!. We built this research to identify possible relationships between the development of language proficiency and scientific literacy in the learning units of this textbook. We organized the work seeking to highlight information regarding the research project and then we carried out the construction of the documentary research. Taking for this two basic chapters of discussion. The first chapter was divided into four sections and aims to present the theoretical foundation that guided this research. In the first stage, we discussed the implementation of English language teaching in Brazil. In the second section, we highlight how technological development has changed the methods of teaching English throughout history. In the third section we discuss the history of the textbook in Brazil and, to end the chapter, we present a summary of the propagation of Science Education in Brazil. In the last chapter we carried out a practical discussion presenting the guidelines that the *BNCC* brings to the teaching of English in Brazil and then we evaluated the English language textbook Take Action!. We seek to assess whether the collection under study presents scientific literacy practices in line with the skills proposed in the *BNCC* for High School.

Keywords: English language teaching. Textbook. Scientific literacy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Demonstrativo de habilidades	44
QUADRO 02	Quadro sinóptico unidades de aprendizagem, título dos textos e os gêneros textuais.	45

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Imagem de abertura do capítulo 01	50
FIGURA 02	Infográfico apresentado no capítulo 01	52
FIGURA 03	Texto de abertura da unidade temática 02	52
FIGURA 04	Texto adicional da unidade temática 02	54
FIGURA 05	Poema utilizado para desenvolver a habilidade de leitura na unidade 06	55

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
1.1	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	12
1.2	FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES	12
1.3	OBJETIVOS	13
2.0	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	13
2.1	CORPUS DOCUMENTAL	14
2.2	COLETA DE DADOS	15
3.0	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
3.1	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: panorama histórico	16
3.2	MÉTODOS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: destecer ou copiar o antigo?	22
3.3	O LIVRO DIDÁTICO: um elo entre o saber e o agir	29
3.4	A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	34
4.0	ANÁLISE E DISCUSSÃO	39
4.1	A BNCC E A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE LI	39
4.2	UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO EM AÇÃO	44
4.3	O TEXTO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NA AULA DE LI	45
4.4	A ESTRUTURA DAS UNIDADES TEMÁTICAS	49
4.5	REFLEXÕES SOBRE TEXTO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA	49
4.6	UMA ABORDAGEM DE ESTUDO DECOLONIAL?	55
5.0	CONCLUSÃO	58
6.0	REFERÊNCIAS	61

1. INTRODUÇÃO

Como professora da área de Linguagens sempre vivenciei de perto as barreiras enfrentadas para muito mais que ensinar regras gramaticais promover um ensino que promova autonomia discursiva. Depois de alguns anos ensinando língua materna comecei a dedicar minha prática ao ensino de língua inglesa em uma escola pública no município de Catu-Ba e tenho percebido inúmeras demandas que exigem a reinvenção da prática docente. Um dos grandes elementos desconcertantes é o papel reservado ao ensino das línguas estrangeiras nas escolas regulares e as novas perspectivas que a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz para o trabalho em sala de aula. Esse novo momento no cenário educacional nos faz pensar se temos avançado em nosso papel de promover conhecimento e se esses saberes têm impactado de forma significativa a realidade dos estudantes. É preciso perceber como o ensino da disciplina tem evoluído ao longo dos anos e se nesses processos estamos promovendo oportunidades reais de aprender.

Analisar a história da escola como espaço destinado à educação formal é lançar o olhar sobre paradigmas que definem um panorama de sociedade a ser alcançado. E nesse caminho diversas teorias norteiam o entendimento dos professores sobre o como e o pra quê ensinar? A ideia de educação para cidadania é uma concepção que segundo Santos (2012) surge em 1970, mas só começa a ter verdadeira efetivação na década de 1990, destacando o tempo lento entre o pensar e o agir nas Políticas Educacionais no Brasil.

Enquanto educadores somos convidados a pensar na qualidade do ensino ofertado nas escolas e precisamos destacar que esse referente só será atingido quando propiciarmos um elo entre a formação cidadã e o domínio sobre a ciência e tecnologia. Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) para o Ensino Médio já sinalizavam essa demanda ao separarem as áreas de conhecimento em grupos que tem por foco demandar base científica e tecnológica em todo registro de conhecimento. Essa atitude mostra que não há espaço para reprodução de informações, é preciso investigar, questionar para ter a habilidade de resolver problemas, propondo soluções que tragam alterações positivas na realidade social dos educandos. Nesse espaço de conhecimento da língua para ação política no mundo, destacamos a importância da proficiência em LI, uma vez que a compreensão desse código linguístico é uma possibilidade de inserção no mundo globalizado. Para promover uma educação que transforme de forma ativa a realidade, precisamos pautar a atuação pedagógica em alguns pilares. Um degrau importante desse caminho é fazer com que o ensino aborde questões da

realidade local dos indivíduos, que sejam sensíveis à democracia e estabeleçam possibilidades para transformação social. Sendo assim, pensar em uma educação crítica é permitir que o indivíduo tenha capacidade de interpretar fenômenos com bases lógicas demandando assim uma atuação consciente frente aos problemas que circundem seu grupo social. Segundo Chassot (2003) a ciência é uma linguagem e quando buscamos conhecê-la aprimoramos nosso conhecimento de mundo. No processo de compreensão da ciência é preciso falar sobre alfabetização científica destacando que conhecer um idioma nessa perspectiva é compreender o código para saber como usá-lo. O trabalho educativo nesse cenário visa permitir que o estudante conheça a língua a qual gera a possibilidade de identificar os conceitos científicos nas diversas áreas, vendo que a ciência tem aspectos positivos e negativos aos quais são definidos por quem a utiliza. Sendo assim, é preciso destacar que a língua inglesa é um caminho para desconstruirmos visões unilaterais e estabelecermos novas formas de compreensão do mundo. Mas é preciso comentar que grande parte do destaque social conferido a LI tem suas bases nas grandes guerras mundiais. Principalmente durante a Segunda Guerra Mundial, muitos centros de pesquisa foram criados nos Estados Unidos e a necessidade de socializar os estudos realizados nesses espaços fez com que a língua daquele país ganhasse importância no campo científico, somado a isso podemos destacar o grande poder econômico que os Estados Unidos adquiriram no pós-guerra. Dessa forma, fica evidente que conhecimento científico tem sido um dos critérios básicos para estabelecer formas de poder.

No processo de compreensão do inglês como língua da Ciência é preciso refletir como os processos de ensino dessa disciplina têm ocorrido nas escolas. Destacando se a escola tem instrumentalizado o aluno para uso social desse idioma ou apenas trabalhado regras gramaticais sem nenhuma reflexão crítica. Estudar os problemas do ensino de LI nas escolas públicas é extremamente importante, pois mesmo depois do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o ensino de LI ainda enfrenta muitas dificuldades, ao ponto de não sabermos qual o real papel dessa língua na escola. Os alunos não compreendem porque precisam aprender algo que julgam que nunca vão usar, ou ainda, desenvolvem bloqueios baseados na ideia de incapacidade de compreensão de um novo idioma. Associado a isso temos uma sociedade que não vê a importância da LI na escola regular, mas paradoxalmente valoriza os cursos privados, inclusive pagam muito caro por eles. Dessa maneira, podemos perceber uma rota de elitização do acesso a aprendizagem significativa da língua inglesa, enquanto aos estudantes da escola pública esse saber é constantemente censurado. Essa atitude faz com que poucos alunos compreendem que o ensino de LI dado a eles é uma oportunidade que de outra forma seria extremamente dispendiosa e que aprender

LI é libertador. A mudança de postura desses estudantes só acontecerá quando eles forem sensibilizados a entender que mais que idioma da moda, a língua inglesa está carregada de poder e significados fechados e que o domínio dessa língua é uma possibilidade de termos significados livres e saberes desmitificados. Aprender inglês também é uma forma de estabelecermos alfabetização científica, uma vez que facilita o acesso a ciência e estabelece possibilidades reais de interação social. Sendo assim, é importante que os livros didáticos trabalhem com essa concepção do idioma para que possamos significar o estudo da língua inglesa no espaço escolar.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

É importante destacar que uma das principais práticas para promoção do ensino tem sido a socialização de materiais didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio-PNLEM, que a partir de 2010 tornou acessíveis livros de Língua inglesa nas escolas públicas de todo o país. Embora, o acesso aos livros didáticos de LI seja recente, o uso desses materiais como norteadores da prática pedagógica é uma realidade antiga. Sendo preciso perceber se os materiais ofertados pelos programas do Governo Federal atendem as demandas descritas na BNCC, onde se tem uma descrição de conhecimento do código linguístico para engajamento social. Também é preciso perceber se as formas de ensino promovidas nas aulas de LI têm colaborado para estabelecermos um elo entre a ciência e a formação do cidadão que atua de forma consciente no mundo. Com base nessas questões a problemática que motivou esse trabalho foi: De que maneira os livros didáticos de Língua Inglesa do PNLEM, 2021 apresentam formas de ensino que estabeleçam a associação da promoção da proficiência em Língua Inglesa com a Educação científica?

1.2 FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES

- Os livros didáticos são os principais materiais utilizados em sala de aula, devido a isso se constituem em uma das principais formas de conexão entre o conhecimento científico e a Língua inglesa para os alunos. Esse fator permite a adoção de um ensino crítico e a promoção da alfabetização científica.
- As propostas metodológicas dos livros de Língua Inglesa não apresentam conexão com a Educação científica.

- Os livros didáticos de língua inglesa são uma possibilidade de alfabetização científica, mas é necessário proficiência linguística para que os estudantes tenham acesso a esse saber.
- Não existe preocupação com o conhecimento científico nos livros didáticos de LI, além de uma abordagem tradicional de ensino que não desenvolve a proficiência.

1.3 OBJETIVOS

Proponho com este projeto identificar se os livros didáticos de LI distribuídos nas escolas públicas do Ensino Médio promovem formas de acesso ao conhecimento científico. Visando destacar quais as principais abordagens presentes nesses materiais e se elas dão destaque a práticas de alfabetização científica e se esse conhecimento tem favorecido práticas de transformação social.

Para alcançar este objetivo, vê-se necessário do desmembrar dele em outros como:

- Historicizar como a Língua Inglesa se estabeleceu enquanto disciplina obrigatória da Educação Básica.
- Descrever os principais métodos de ensino utilizados nas aulas de Língua Inglesa e como esses métodos foram utilizados para composição dos livros didáticos de Língua Inglesa.
- Analisar como os livros didáticos de Língua Inglesa atendem as necessidades comunicativas propostas pela Base Nacional Curricular Comum.
- Analisar como os livros apresentam o conhecimento científico.
- Investigar a existência de práticas de alfabetização científica associadas ao desenvolvimento da proficiência linguística.

2. METODOLOGIA

Tendo em vista a temática a ser estudada a metodologia utilizada será de natureza qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa Minayo explica que:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21-22)

A construção dessa pesquisa ocorreu tomando como base análise bibliográfica e documental. Além de tomar como material investigativo livro didático. Essas práticas constituem procedimentos da pesquisa documental, uma metodologia que nos ajuda a entender com mais clareza a abordagem de conteúdos ligados à educação. Segundo Lakatos e Marconi (2001), “a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas”.

2.1 CORPUS DOCUMENTAL

O PNLEM de 2021 socializou 9 coleções de língua inglesa para seleção nas escolas. Avaliar todas as coleções seria um trabalho inviável no tempo que dispúnhamos, então optou-se apenas por uma coleção como fonte de dados. Para seleção do material utilizou-se o livro didático encaminhado para as escolas estaduais do município de Pojuca, a saber: Colégio Estadual Padre João Montez e Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães. No início do ano letivo de 2022, os estudantes receberam o livro *Take Action* da Editora Ática¹, produzido em 2020 por Julia Larré que é professora da Universidade Federal de Pernambuco e Carla Richer, professora de LI no Instituto Federal de Pernambuco. Os colégios citados anteriormente atendem a mais de 1000 estudantes em suas unidades. Sendo assim, avaliar essa coleção é discutir um material didático que compõe as práticas de aprendizagem de língua inglesa de uma parcela significativa de estudantes de Ensino Médio. Refletindo sobre a ausência de

¹ Dados de catalogação:
LARRÉ, Juli; RICHTER, Carla. *Take Action!* 1 – ed. São Paulo. Ática. 2020.

instrumentos diversificados nessas escolas é preciso considerar o espaço de relevância dos livros didáticos nas aulas sendo eles muitas vezes o principal contato dos estudantes com a língua, constituindo assim o contato com o idioma e as noções de cultura. Falar sobre Ensino Médio no Brasil é destacar uma das etapas da Educação Básica que visa consolidar o domínio científico e sendo o inglês descrito na BNCC como a língua da ciência é preciso verificar se nas proposições dos livros didáticos encontramos práticas que tenham como foco desenvolver uma associação coerente entre a língua inglesa e a ciência.

2.2 COLETA DE DADOS

Buscou-se conhecer como a BNCC norteia o ensino de Língua Inglesa no Brasil e como os livros didáticos têm se adequados a essa normatização. Escolheu-se analisar as proposições desse documento, pois é uma das diretrizes mais atuais para Educação Básica. Direcionando a ação docente em sala de aula, a confecção de materiais didáticos e os exames nacionais para acesso ao Ensino Superior. Tomando como base essa informação identificou-se quais são as principais coleções ofertadas para seleção do PNLEM 2021. Essa edição do Programa se deparou com os dilemas sociais da Covid-19 e muitos atrasos fizeram parte do cronograma de seleção. A pandemia mostrou um Brasil ocultado, onde a ausência de meios compromete o direito de aprender. Deixando evidente a necessidade de oferecermos na escola material e suporte adequados às necessidades de aprendizagem do aluno. A escola precisa trabalhar com o que tem, mas para que isso aconteça é necessário dispor de material eficiente e formação docente adequada. Em virtude desse fato, propomos a verificação dos livros didáticos que têm sido ofertados às escolas, buscando entender como a composição desses materiais pode potencializar ou comprometer o trabalho do professor.

O segundo passo foi estabelecer como seria feita a análise dos materiais e foram analisados os textos que tinham como foco as habilidades da BNCC que descreviam a compreensão da língua proposto pelo documento e proposições relacionadas a educação científica, verificando como essas habilidades são descritas no livro e se ele oferece realmente possibilidade de compreensão científica dos fenômenos apresentados. Também foi observado se as atividades que acompanham esses textos direcionavam algum método de ensino específico.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: panorama histórico

O espaço de destaque conferido a um idioma na sociedade é um processo que muitas vezes estabelece suas bases nas disputas históricas. Não é possível estudar uma língua sem entendê-la como fenômeno cultural que carrega em seus vocábulos registros de processos de disputa e poder. Quando analisamos a grande relevância conferida a Língua Inglesa na atualidade é notável como os processos históricos e econômicos colaboraram para essa ascensão.

Um dos principais eventos que permitiram a expansão da Língua Inglesa no Brasil foram as fortes tensões vivenciadas entre Inglaterra e França. Em 1805, as tropas de Napoleão apresentavam-se como uma grande ameaça aos soberanos europeus, obrigando a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil. Um fator relevante sobre esse processo é a forte insistência inglesa para transferência do Governo Português para o Brasil, uma vez que em terras brasileiras o acesso ao Rio da Prata para escoar a produção inglesa seria mais fácil. Essa ligação entre Portugal e Inglaterra impactaram significativamente a vida no Brasil, como nos explica Freyre (1922 *apud* DIAS, 1999, p.27) “a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil”.

A mudança da família real para terras brasileiras modificou drasticamente a educação no Brasil. Nesse momento a Corte Portuguesa que apenas usufruía dos bens da colônia tem contato direto com os atrasos econômicos e educacionais enfrentados pelo Brasil. Ao perceber que precisariam estabelecer o Brasil como reino surgem instituições para instrução mais elevada, uma vez que a nobreza que se estabelecia no Brasil não podia ter aulas régias e livros copiados à mão como meio de formação. Nesse período grandes investimentos britânicos começam a movimentar a economia do Brasil. Estabelecendo a necessidade de comunicação entre brasileiros e ingleses, fator esse que estabelece a necessidade de uma compreensão mais formal do idioma inglês, havendo para isso a necessidade de processos formais de aprendizagem. Conseguir estabelecer o uso da língua inglesa em trocas comerciais consistentes seria mais uma vitória Inglesa sobre a França, pois durante muito tempo a língua estabelecida para esse processo era o francês. Sobre o estabelecimento do ensino de língua inglesa no Brasil nesse período nos descreve Oliveira:

Graças às estreitas alianças entre o Reino Brasileiro e a Inglaterra e ao nos deter ao ensino de idiomas, em particular, à língua inglesa, esta tornasse parte do novo cenário do Brasil, principalmente em sua capital, o Rio de Janeiro, e o seu ensino foi formalmente iniciado a partir do Decreto de 22 de junho de 1809 (BRASIL, 1809), assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, D. João VI, criando uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. (OLIVEIRA, *apud* SCAGLION, 2019, p.17):

Logo após essa iniciativa o ensino de LI no Brasil começa avançar de forma significativa, surgem os primeiros decretos que estabelecem o ensino desse idioma no Brasil e junto com eles os primeiros cursos particulares de idiomas voltados para o ensino das conhecidas línguas vivas que tinham como público às elites brasileiras. Podemos destacar que o domínio do inglês nesse período se torna essencial para o estabelecimento das relações comerciais e de poder. Sendo um dos fatores responsáveis pelo fim da escravidão no Brasil como nos explica Souza:

A dependência da Inglaterra, que forçou a abertura dos portos brasileiros em 1808, fez-se por muito tempo ser sentida na estruturação política e social do país. Sua influência vai desde a já citada abertura dos portos à aprovação da liberdade de crença na educação, levada a cabo, entre outras coisas, porque interessava aos ingleses criar condições favoráveis à permanência dos técnicos e burocratas a serviço dos seus empreendimentos no país. Essa influência ainda chegou à pressão pela libertação dos escravos, sendo o trabalho escravo substituído pelo trabalho livre, que criava uma nova classe consumidora, como já acontecera no Reino Unido em 1834. (SOUZA, *apud* SCAGLION, 2005, p. 102).

A Independência do Brasil em 1822 trouxe uma reforma consistente na educação brasileira. Foram estabelecidos quatro níveis para o ensino. A terceira etapa desse processo era denominada Ginásio e tinha como foco a expansão do conhecimento científico e literário, sendo apenas nela incluído o ensino da língua inglesa. A partir dessa informação é possível perceber que o uso do inglês como código para divulgação do conhecimento científico não é uma realidade atual, e também fica evidente a negação ao acesso ao conhecimento de um novo idioma as classes menos favorecidas, já que as pessoas pobres não entravam na escola. Ficando o curso do Ginásio reservado as elites da época que utilizavam o curso de idiomas oferecido para acessar ao quarto período formativo, as Academias.

O segundo Império foi um período de pouco progresso na educação pública brasileira. Segundo Saviani “no período de 1840 a 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%; era um investimento irrisório”(SAVIANI, 2013,p.74). O que fez com que a educação particular ganhasse forças

na sociedade da época e junto com ela a associação do aprender idioma a um bem acessível apenas na esfera privada. Um dos marcos desse período foi a organização do ensino em 1º e 2º grau destacando a possibilidade da adoção do inglês como umas das línguas possíveis de ensino. É nesse período que consta a criação do Colégio D. Pedro II como modelo para as instituições de ensino do país na época. Dessa forma, é preciso destacar essa iniciativa como uma das primeiras propostas para organizar de forma mais contundente o ensino no Brasil.

Durante muito tempo o ensino era voltado para uma elite branca e masculina, apenas no século XX surgem políticas públicas direcionadas ao acesso para população como um todo. Sobre os avanços na educação brasileira nesse período:

Há que considerar que, ao longo do século XX, foi construída, gradativamente, a verdadeira Era da Escola no país, montando-se novos tipos e novos arranjos de escolas, erguendo-se os primeiros prédios escolares, estabelecendo-se uma nova concepção de ensino verticalizado, seriado, sucessivo, articulado, indo do jardim de infância até a universidade, e estendendo-se a escolarização no sentido horizontal – geográfico e sociológico. Foi no século XX que entraram definitivamente na vida das famílias, dos costumes e da sociedade o ritmo, o tempo e a rotina da escola. Foi nesse século que foram montados os sistemas de ensino articulados. (MARCÍLIO, 2014, p. 126).

Com a Proclamação da República, o Estado, mostra-se amplamente preocupado em alfabetizar a população. Tendo como foco a inserção da população rural na vida industrial. Romper como os anos de atraso da monarquia era crucial. O entusiasmo pela educação demonstrava uma crença na educação como elemento capaz de influenciar as bases sociais. Podemos destacar que o entusiasmo em uma educação popular não durou muito tempo, logo após a predominância da Oligarquia do Café com Leite tem-se um abandono nos princípios da educação para as massas populares, uma vez que na mentalidade desses governos não era necessário instruir a população. Quanto ao ensino de Língua Inglesa temos muitos anos de entaves entre língua obrigatória e facultativa. Só se percebe uma mudança nessa situação a partir de 1920, quando a hegemonia norte-americana começa a ganhar destaque no espaço mundial devido aos avanços econômicos vivenciados pelos Estados Unidos com o final da Primeira Guerra Mundial.

As alterações de polo econômico também alteraram a variante linguística que seria destacada nas aulas. Nesse período o ensino das línguas modernas começa a ganhar destaque sobre as línguas clássicas. Tendo pela primeira vez na Reforma Francisco Campos, uma padronização específica do método que deveria ser adotado no ensino de língua estrangeira:

Quanto ao conteúdo, esta reforma aumentou, de modo indireto, a ênfase dada às línguas modernas em função da diminuição da carga horária do latim. No que diz

respeito ao método, as mudanças foram mais profundas, na medida em que essa reforma introduzia oficialmente o ensino das línguas estrangeiras através das próprias línguas. Esse método, que recebeu o nome de 'método direto', já havia sido introduzido na França 30 anos antes. O Colégio Pedro II foi um dos primeiros a adotarem este novo método no Brasil e ainda em 1931 (ano da reforma) começou a introduzi-lo em suas salas de aula. (NOGUEIRA, 2007, p. 20).

Durante os governos militares no Brasil (1964-1985) o desejo de expansão econômica brasileira levou ao estreitamento dos laços econômicos entre Brasil e Estados Unidos. A presença de inúmeras multinacionais instaladas no território brasileiro gera a concepção do ensino relacionado ao mercado de trabalho. O trabalhador técnico é cada vez mais necessário e junto com ele a necessidade de um aprimoramento da mão de obra fabril possibilitando assim o aumento da produtividade. A escola nesse período passa a ser pensada especificamente como um espaço destinado a formação do trabalhador. O estudante nesse período deveria ser preparado para atividades práticas, tirando de evidências as discussões sociais e políticas. Os alunos são vistos apenas como recurso humano que não necessitam de enriquecimento cultural. A função da escola era formar o operário qualificado para o cenário global. O governo desejava estabilidade e isso só seria possível se não houvesse embates ideológicos. Sobre esse período destaca Souza:

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development. Esses acordos ficaram conhecidos como "os acordos MEC-USAID". A educação no Brasil ficou comprometida às determinações de técnicos norte-americanos, que acreditavam na necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho, o que resultaria na Lei 5.692 de 1971. (SOUZA, 2005, p.160).

A concepção do aluno como operário afeta drasticamente o acesso da população carente a aquisição de uma segunda língua. A escola nega ao estudante a obrigatoriedade do ensino de um segundo idioma, mas o insere em empresas multinacionais carente de capacidade comunicativa. Esse fato leva o trabalhador nacional a exercer funções subalternas, enquanto a mão de obra administrativa era em sua grande maioria estrangeira.

Muitas alterações ocorrem na educação brasileira após a promulgação da Constituição Federal em 1988, podemos destacar entre elas a divulgação do direito a educação como marco que deveria ser assegurado a todo cidadão brasileiro. Nesse período tem-se a instauração da proposta de Educação Básica. Esse evento começa a pautar as políticas públicas que entraram em vigor no Brasil. Promover o acesso a educação passa a ser um dos objetivos principais e junto com ampliação dos anos de gratuidade do ensino ofertado pelo governo promovendo os primeiros incentivos para a ideia de educação igualitária para

todos. Outro fator que precisa de destaque é a forte ligação entre escola e mercado de trabalho gerado pela presença cada vez mais consistente das multinacionais no Brasil. Embora houvesse nesse momento um aumento do orçamento dedicado a educação nenhum investimento é feito diretamente para melhoria do ensino de Língua Inglesa, que nesse período já era descrita como essencial para o desenvolvimento das interações no mundo globalizado. Esse fator enfraquece a qualidade do ensino ofertado pela Rede Pública e aumenta significativamente o surgimento dos cursos particulares. Sobre as alterações propostas na educação pela Constituição Federal explica Saviani:

Vê-se, pois, que a atual Constituição não apenas mantém, mas amplia os princípios previstos nas Constituições anteriores. Assim, a gratuidade que antes se limitava ao ensino fundamental, agora se estende a todo o ensino público. E em relação à vinculação orçamentária, elevou os percentuais passando para 18%, no caso da União, e para 25% nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios (Art.212). (SAVIANI, 2014, p. 214).

A democratização do ensino foi durante muito tempo um dos pilares das leis que norteiam a educação a partir de 1988. Um desses exemplos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, como uma proposta de educação para todos. Sobre o ensino de Língua Inglesa é determinado a obrigatoriedade do ensino desse idioma nas series iniciais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ficando evidente pela primeira vez a importância dada ao ensino de LI na Rede Pública de educação. Além de democratizar o ensino percebe-se a importância de oferta ensino com qualidade e para atender esse fator tem-se a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), um documento baseado em objetivos e metas visando propiciar um direcionamento conciso dos investimentos necessários para qualificação da Educação Pública. A redução das desigualdades sociais e regionais é um elemento de destaque nesses documentos como também a preocupação em medidas que evitassem a evasão e repetência escolar. Focando na necessidade de uma estrutura física escolar adequada, formação docente e material didático.

Como marco para normatização do Ensino de LI, podemos citar a elaboração dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) que foram um dos principais documentos norteadores para destacar de qual maneira o ensino dessa disciplina deveria ocorrer nas escolas. Os PCNs destacam a importância do trabalho com as quatro habilidades básicas no contexto escolar, mas evidência como foco de trabalho a leitura, uma vez que as condições vivenciadas no espaço escolar não propiciavam um estudo pleno das demais habilidades. Como descreve o documento:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21).

Os Parâmetros Nacionais de Língua Estrangeira focam ainda na proposta do estudante como sujeito social, que deveria ser preparado para o desenvolvimento do convívio social que iria muito além das relações de trabalho. A abordagem do Inglês como língua franca também é uma inovação da perspectiva de uso do idioma conferido a Língua Inglesa, quebrando o paradigma que o inglês seria utilizado apenas em espaços nativos ou em interações com sujeitos oriundos dessas regiões. O papel do professor também é descrito com minúcia no PCN-LE destacando a importância de trabalho com conteúdos significativos, críticos que fossem além da leitura e tradução de textos.

As discussões sociais também alteram as concepções de ensino e nesse cenário temos uma preocupação em desenvolver um sistema educacional que possibilitasse o desenvolvimento de habilidades concretas de uso do saber. Com o objetivo de normatizar a organização dos currículos elaborados pelas mais diversas escolas do Brasil tem-se a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, definindo a ideia de equidade no ensino ofertado das diversas regiões do Brasil. As discussões para elaboração do documento tiveram início no ano de 2015 e debates aconteceram em todo Brasil visando elaborar um material que conferisse ao estudante o direito de aprender. Os discursos governamentais destacam que BNCC precisa ser vista como diretriz que possibilite a escola assegurar ao estudante saberes necessários para a interação no mundo globalizado, mas sem perder a identidade local.

Sobre o ensino de LI a base retoma a ideia de língua franca que já havia sido explorada pelos Parâmetros Nacionais Curriculares, mas diferente deles apresenta a maneira como o ensino deveria ocorrer. Destacando uma semelhança com as bases de estudo da língua materna, focando em situações reais de interações comunicativas. A concepção de estudo abordada por um currículo fundamentado nessas diretrizes deve permitir ao indivíduo um uso crítico da língua, abordagem muito mais ampla que proficiência. Sendo assim, não basta entender o código é preciso a capacidade de compreensão das relações de poder e dominação que surgem através da língua. Nesse espaço de trocas o sujeito entende os objetivos comunicativos, consegue destecê-los e marca como ele deseja ser entendido. Sobre essa abordagem destaca o documento:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” –(BRASIL, 2017, p. 241)

Tomando como base a trajetória histórica da implementação do ensino de inglês no Brasil é possível notar que o idioma foi primeiro descrito como necessidade comunicativa para possibilitar as interações comerciais com os ingleses que aqui chegavam. Alguns anos depois o estudo da língua teve como foco a leitura, requisito básicos para aprovação nas provas que conferiam acesso a academia. Com a ampliação da globalização temos a descrição novamente de língua como elo comunicativo, mas sem nenhum caráter crítico. A ideia nesse momento era capacitar o operário para entender as ordens dos superiores que na grande maioria eram do estrangeiro. Recentemente a BNCC apresenta novamente a ideia de língua franca é junto com ela a necessidade de permitir que o indivíduo aprenda o código para expressar sua singularidade e participa de trocas em situações de igualdade. Espera-se que essa proposição permita um olhar mais singular para o ensino de LI na escola potencializando novas estratégias para o ensino.

3.2 MÉTODOS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: destecer ou copiar o antigo?

A busca por um ensino eficiente tem promovido diversas reflexões no campo acadêmico. Quanto ao ensino de LI é preciso destacar que com a implementação da BNCC alguns pontos de discussão ganham destaque: currículo, formação docente, material didático e avaliação. Como destacou-se no início desse trabalho as tentativas de conferir ao falante brasileiro domínio sobre o idioma inglês tem sido um processo histórico talvez com pouco sucesso. Mas é preciso destacar que a obrigatoriedade desse idioma no currículo já se mostra como uma vitória do direito de aprender. O grande desafio é permitir que o inglês seja realmente trabalhado na escola como ferramenta comunicativa que vai além do código linguístico, capaz de construir elos, destecer preconceitos e marcar espaços de trocas discursivas.

Em uma era de tantas aspirações por formulas perfeitas de ensino a palavra método virou propaganda frequente, mas é preciso entender como esse conjunto de procedimentos é articulado para construção da proficiência. Mas é preciso destacar que a semântica da palavra método vem sendo problematizada por sua incompletude ao descrever práticas pedagógicas. Como descreve Leffa:

O método tem uma abrangência mais restrita a pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (LEFFA, 1998, p.212)

Tomando como base a explicação acima acreditamos que a ideia de abordagem é muito mais adequada para atingir as proposições descritas pela BNCC para o ensino de Língua inglesa, que é descrita como:

[...] um conjunto de crenças, pressupostos e princípios sobre um conceito de língua, de ensinar e aprender uma língua estrangeira, uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as ações e fases da operação global de ensinar língua (ALMEIDA FILHO, 1998, p.2).

Ficando evidente nessa citação a importância do papel docente na condução das atividades em sala de aula, pois é o conjunto de suas práticas que culminará em um domínio linguístico que vai além do código assumindo um conhecimento de mundo e uma capacidade de interação nele.

O avanço tecnológico criou o estreitamento das fronteiras e junto com ele trocas culturais cada dia mais frequentes. Sendo assim, é primordial que o estudante da atualidade saiba como se posicionar nessa sociedade tão plural. Para isso é preciso que haja uma ação crítica da escola frente ao uso tecnologico que tanto modificou as formas de ensino ao longo da história. Com a pandemia da Covid-19 vivenciamos quase que dois anos, onde os instrumentos tecnológicos foram a principal forma de contato com o estudante. Esse fator também mostrou como ainda somos atrasados em aparato digital. Quanto ao ensino de Língua Inglesa temos visto uma disciplina que ao longo dos anos tem sido associada diretamente a novas ferramentas tecnologicas. Acreditando que esse fator seria essencial para conferência do aprender.

A adoção de algumas políticas públicas destaca a mentalidade que a melhoria do ensino deve ter como premissa crescer as salas de aulas com novas ferramentas tecnológicas acreditando que isso seria o caminho para transformar o ensino. Esse fato mostra uma

necessidade de discussão sobre o conceito de tecnologia. Sobre esse termo é possível explicar,

[...] a tecnologia é uma entidade complexa, que consiste em fenômenos de muitas espécies como, instituições, produtos, conhecimentos, técnicas e historicamente desenvolvidas para a construção de máquinas, ferramenta, invenções de técnicas e outros artefatos, processo, criação e transformação de materiais, e organização de trabalho, que visam satisfazer as necessidades humanas. (QUELUZ, 2003, p. 64 *apud* PEREIRA, 2011)

Os artefatos produzidos pelo homem certamente são umas das principais formas de socializar conhecimento e alterar a vida na sociedade. Podemos destacar a invenção da escrita como umas das principais evoluções da humanidade. Com ela tivemos a possibilidade de registrar e compartilhar informações alterando a execução de tarefas e o mundo que nos cerca. Segundo Paiva “foi o papel o grande revolucionador de diversas práticas sociais letradas e, principalmente, das práticas educacionais”(PAIVA, 2009, p. 01). Como exemplo das primeiras formas de uso do papel para registro de informações tem-se o volumen, tendo como princípio a junção de folhas em formato de rolo. Superando esse instrumento surge o codex, que traz uma mudança significativa na forma de manuseio dos escritos. Essa tecnologia foi o que permitiu a elaboração do livro no século II D.C. Sobre esse período é importante destacar o processo de confecção manual dos livros o que eleva o custo e dificultava a possibilidade de acesso. Essas barreiras só começaram a ser superadas a partir do século XV quando Gutenberg inventa a imprensa e dinamiza o processo de fabricação dos livros.

Entre os séculos XV e XVIII os processos de ensino tinham a figura do professor como centro do conhecimento, uma vez que ele era o único que tinha acesso direto ao livro em sala de aula. Alguns docentes chegavam a proibir que os estudantes tivessem livros em sala, pois acreditavam que eles seriam forma de distração, impedindo que os estudantes tivessem total atenção a fala do professor. A prática básica em sala de aula era o ditado onde sem posse do material básico de acesso ao conhecimento só restava ao aluno registrar as informações citadas pelo professor. Alterando esse cenário a popularização dos livros levou a mudanças significativas nas abordagens de ensino. Para o ensino de línguas os primeiros livros criados foram as gramáticas e com elas umas das abordagens mais atingidas de ensino, o Método de tradução ou AGT como também é conhecido. Sobre esse período destaca Paiva:

Era comum, até o final do século 18, encontrar uma sala de aula em que os alunos possuíam livros diferentes. Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita. A primeira indicação de propriedade do livro pelo aprendiz aconteceu em 1578, quando o Cardeal Bellarmine lançou uma gramática de hebraico (Fig. 3) para o aluno estudar sem a ajuda do professor. O primeiro livro ilustrado foi o *Orbis*

Pictus (Fig. 4), de Comenius, na realidade um livro de vocabulário ilustrado. Segundo Kelly (1969, p. 267), cada objeto ilustrado era numerado de forma a se ligar à palavra correspondente no texto. No entanto, as ilustrações fizeram com que o livro ficasse muito caro. (PAIVA, 2009, p. 02)

Como podemos perceber acima as gramáticas são um exemplo de como o avanço social altera os métodos adotados para as formas de ensino. O ensino que na ausência de livros baseava-se apenas no ditado e escrita, com a elaboração das gramáticas começa a dá destaque ao trabalho com a língua escrita. Foi o livro como material didático prioritário que durante muito tempo determinou a forma como a língua era abordada em sala de aula. A popularização do livro tornou a adoção do método de tradução umas das práticas mais comuns nas escolas. Onde o livro de inglês apresentava seu conteúdo em capítulos que se compunham de seções de vocabulário introdutório e exemplos simplificados de estruturas gramaticais, finalizando com algumas frases para tradução. Sobre as informações apresentadas em um desses livros destaca Paiva:

Dentre as frases, encontramos enunciados coloquiais tais como “Which is the shortest way to the village?” ou “Is Fig. 6 it far from here?” ao lado de algumas frases preconceituosas que espelham a sociedade da época. Apesar de não haver mais escravidão no Brasil em 1940, o livro não parece ter sofrido a revisão merecida e algumas frases remetem ao contexto do século 19, com referências a escravidão ou ao preconceito contra os negros como nos exemplos: “A minha prima vendeu seu escravo.” para ser vertida para o inglês, ou “That negress has very good teeth” e “A European is generally more civilized than an African” para serem traduzidas para o português. (PAIVA, 2009, p. 06)

O livro como instrumento educativo sofreu diversas alterações ao longo da história desde a maneira como o conteúdo era socializado a apresentação dos instrumentos que compunham o material. A transcrição fonética acrescentou a possibilidade de um trabalho mais consistente da fala. Alguns materiais visando uma abordagem mais real da língua traziam em sua composição cartas comerciais veiculadas na mídia da época. Essa escolha textual destaca a ênfase dada à palavra escrita nesse tipo de abordagem. Fator que gerou grandes críticas ao método AGT. Para tentar superar essa problemática surge o Método Direto, onde o foco era a oralidade. Para alcançar esse objetivo as indicações destacavam que toda interação em sala deveria ser feita na língua estrangeira favorecendo assim o domínio das habilidades comunicativas.

Sobre o trabalho com a oralidade nas aulas podemos destacar como elemento potencializador o surgimento dos primeiros instrumentos para gravação e reprodução de som, em 1901. Nessa época a abordagem inovadora era ouvir e repetir enunciados produzidos por

falantes nativos da língua alvo. Rompendo com o ensino que até aquele momento tinha como foco o texto escrito e transcrições fonéticas. Poder ouvir, quando e por quantas vezes o aluno desejasse foi sem dúvidas um dos maiores avanços dessa época. Instrumentos como cassetes, CDs e a própria internet no momento foram agregando possibilidades. As propostas de estudo baseadas em situações reais de interação comunicativa ganham destaque, além do abandono da tradução como meio para compreensão. É importante destacar que as práticas descritas nessa abordagem criam a ideia do sotaque ideal a ser alcançado. Como se o foco do aprender uma língua estivesse ligado na absorção da identidade do outro. Atividades baseadas nessa prática tendem a não valorizar a cultura local do estudante estabelecendo um processo de consumo sem trocas. Podemos destacar que embora inovador para o século XX o Método Direto não conseguiu fazer com que os estudantes tivessem capacidade significativa de domínio da LI.

As grandes guerras mundiais além de conferir uma busca significativa por expansão do conhecimento científico estabeleceram a busca do domínio rápido de línguas estrangeiras. Essa necessidade conferiu pela primeira vez o entendimento da linguagem como ciência. Teorizar a língua permitiu um estudo concreto das concepções psicológicas e fisiológicas da linguagem. Amparado em teorias psicológicas como as de Chomsky surgiu a Abordagem Audiolingual utilizado para permitir que os soldados aprendessem novas línguas, prática essa logo inserida aos espaços formais de ensino como explica Leffa:

A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. (LEFFA, 1988, p. 214):

O ensino baseado na repetição para memorização das estruturais comunicativas tornou-se prática comum. Mais uma vez fortalecendo a ideia de falar como um nativo. Onde as imitações sonoras eram destacadas, mas sem refletir sobre o sentido do que se dizia. Não havia preocupação na semântica do discurso. O foco dos textos no Método Audiolingual eram diálogos que na maioria das vezes não representavam situações reais de uso da língua. O movimento básico de atuação era o trabalho da oralidade e depois do domínio dessa habilidade a inserção das demais. Essa fragmentação da língua não permitia que o aluno entendesse a língua em suas diversas representações. E o repetir estruturas não garantia que o estudante entendesse e nem usasse o idioma.

Como um dos movimentos que mais ganhou espaço no cenário educacional moderno

tem-se a Abordagem Comunicativa, que além de orientar um trabalho conjunto das habilidades tem como proposta o entendimento dos cenários de produção discursiva. O aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem é um elemento de destaque em atividades que tem essa abordagem como base. Esse fator faz com que as atividades de interação em grupo sejam contantes. Além de oferta textos que circulam nos espaços de convívio social para que o estudante tenha contato. Falar sobre o texto em suas diversas modalidades é explorar os sentidos e contextos. Buscando permitir que o aluno faça inferências e novas conexões.

Entre as múltiplas abordagens do ensino de línguas gostaríamos de salientar que toda língua é um produto cultural. Sendo assim, não seria possível dissociar o estudo do idioma das reflexões culturais sobre os espaços de uso dessa linguagem. Tendo como base essa concepção foi que teóricos como Claire Kramsh, Edleise Mendes e Joane Busnardo apresentaram as concepções de abordagem intercultural no estudo das línguas. No Brasil os estudos de Paulo Freire colaboraram para expansão dessa abordagem. A pedagogia da autonomia tem modificado a ideia de aquisição da linguagem, onde o uso social para ação crítica no mundo é descrita como foco principal nos campos de estudo da linguagem. Tendo como premissa a concepção que língua e cultura são elementos indissociáveis. Na proposta intercultural o ensino precisa trabalhar a língua em sua amplitude, dando destaque a possibilidades de reflexões sobre a própria construção identitária dos estudantes como explicam Saback Oor e Almeida:

[...] observa-se assim que o contato com outras línguas vai além do aprendizado dos aspectos estruturais comunicativos e pode, entre outras coisas, conduzir o aluno a dialogar com o seu eu, construindo assim novos posicionamentos identitários. (SABACK OOR e ALMEIDA, 2012, p. 123)

Nessa abordagem metodológica é importante pensar os impactos da globalização no espaço mundial, pois é através desse processo que os impérios capitalistas terminam por anular aspectos culturais dos países em menor poder de consumo. Sendo assim, a abordagem intercultural propõem uma construção crítica do ensino, onde o debate sobre as culturas é a base para que o estudante tenha condições de marcar seu espaço cultural no mundo globalizado. Sendo essencial o abandono de práticas que impõem apenas o consumo da cultura estrangeira para adoção de práticas que desenvolvam a ideia de trocas culturais. Sobre os impactos desse pensamento na constituição de sujeitos que se posicionam de forma crítica no espaço global explica Rajagopalan:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como um processo de redefinição de identidades... Logo, quem transita entre diversos idiomas, está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

Pensando nas proposições da abordagem intercultural destacamos que o ensino da língua inglesa no Brasil precisa propiciar um elo entre o reconhecimento da cultural local como significante para que mediante uma postura de respeito pessoal possamos caminhar em paralelo com o conhecimento do outro. Almeida Filho destaca a importância da adoção desse paradigma no aprendizado de língua estrangeira no Brasil:

“a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforce a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração dos ideais e valores das culturas estrangeiras e principalmente das dominantes”. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 39).

Entre as preocupações da abordagem intercultural está a composição dos livros didáticos. Como destacado anteriormente os livros didáticos constituem muitas vezes umas das formas mais sólidas de contato com a língua e a cultura. Sendo em muitos momentos elementos divulgadores de preconceitos e visões unilaterais da língua. Para romper com esses pontos controversos a abordagem intercultural propõe uma revisão crítica desses materiais. Buscando ofertar materiais que apresentem os múltiplos palcos de uso do idioma, os variados atores e as diferentes encenações discursivas. Considerando que os livros precisam abordar o inglês como língua franca sem limites de territórios. Além de possibilitar oportunidades para apresentação da identidade de quem aprende num espaço de trocas culturais. Sobre essas considerações é importante ressaltar que:

O recorte cultural que é trazido para as aulas, por meio dos livros didáticos e dos planejamentos, demonstra um problema nesse material. Além de abordar a cultura através de informações que tratam apenas de uma “cultura visível”, essa prática reforça as questões hegemônicas que perpassam a percepção da Língua Inglesa. Nesse enfoque: “O livro didático deixa de propiciar ao aprendiz a oportunidade de engajar-se numa prática dialógica de pensar sobre a sua própria cultura à luz do dizer, agir, pensar e fazer do outro, o estrangeiro”. (DOURADO; POSHAR *apud* SABACK OOR E ALMEIDA, 2010, p.49).

Tendo como base a abordagem intercultural podemos destacar a necessidade de preservar a identidade cultural do aprendiz de LI no processo de ensino aprendizagem. Para

isso é preciso entender que o idioma não pode ser associado à promoção de uma cultura hegemônica, mas deve ser abordado como uma possibilidade de intercâmbio comunicativo. Nesse processo é essencial propiciar a reflexão crítica sobre as novas demandas sociais geradas pelo processo de expansão da língua inglesa no mundo num processo histórico de construção e reconstrução dos lugares de fala.

Embora tenhamos apresentado as abordagens acima de uma forma cronológica gostaríamos de salientar que nenhuma delas foi completamente abandonada para implementação de outra. Todas elas ainda convivem nos espaços de ensino. As proposições em educação são sempre um processo que Leffa (1988) compara ao pêndulo, estão sempre voltando a moda. Mas cabe ao professor entender quem é seu aluno, quais as condições o espaço lhe oferece para identificar quais abordagens utilizar em sua sala. E defendo que em cada espaço e até em cada sala haverá métodos diferentes a serem abordados.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO: um elo entre o saber e o agir

A trajetória histórica da produção dos livros didáticos é um exemplo de como as inovações tecnológicas afetam as formas de ensinar e aprender. O homem ao longo de sua história buscou formas de registrar suas impressões sobre o mundo e suas vivências. As pinturas nas cavernas, os registros em tábuas de argila, os papiros e pergaminhos são um exemplo da busca por formas de transmitir as experiências, onde os materiais disponíveis determinavam como seriam marcadas essas informações. Ao longo da história podemos destacar que a confecção dos livros era alterada pela possibilidade dos materiais que serviram como suporte. Sendo essencial destacar que a invenção da escrita pelos sumérios ampliou as formas de socializar as experiências de vida e criou assim mecanismos diretos para transferir o conhecimento de um povo para outro. Falando sobre a produção de livros no século XIII e XIV, temos uma sociedade que baseava suas ações nas diretrizes da Igreja Católica, a qual censurava o avanço científico e alterações na pirâmide social da época. Nesse período muitos livros foram considerados impróprios e sua publicação proibida.

A presença do livro didático como ferramenta na educação está diretamente relacionada à evolução da escrita e do livro. Para Paiva (2009), os primeiros registros da escrita foram propiciados pela invenção do *volumen* e do *codex*. De uma maneira geral podemos destacar o *volumen* como um cilindro de escritos, criados de pele de animal, elaborando um material no formato de rolos. Paiva (2009) explica que o *codex* era um instrumento mais próximo a imagem do livro como temos hoje. As folhas eram costuradas em

uma sequência e traziam como inovação a possibilidade de manuseio com apenas uma das mãos. Segundo Paiva:

O livro como nós conhecemos hoje, surgiu no Ocidente por volta do Século II D.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do Vólumen pelo Códex”. O novo formato permitia “a utilização dos dois lados do suporte, a reunião de um número maior de textos em um único volume, absorvendo o conteúdo de diversos rolos, a indexação permitida pela paginação, a facilidade de leitura. (PAIVA, 2009, p. 10)

É importante destacar que o tamanho e o peso desses materiais dificultavam a leitura. Outro fator de destaque sobre o *volumen* e o *codex* era a confecção manual dos escritos, onde muitas vezes escravos eram destinados a esse trabalho deixado evidente como era um processo desgastante. O reaproveitamento das folhas também era prática comum, onde a escrita antiga era raspada para ceder espaço a novos registros.

A dificuldade na confecção manual dos livros foi um dos grandes impulsos para que no século XV Gutemberg criasse a prensa móvel e junto com ela a possibilidade da produção em série dos livros e o estabelecimento da cultura letrada PAIVA (2009). Nesse espaço de transformação cultural é importante destacar o papel de destaque que o livro ganha sendo reconhecido como elemento mais acessível para o contato com as verdades científicas. “Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como fiel depositário das verdades científicas universais foi se solidificando” (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36).

Como lembra Leffa (2005, p.352), “aprendemos por meio dos instrumentos que criamos” e foi nesse processo que os livros ganharam espaço no processo de ensino aprendizagem. Nessa trajetória de avanço na produção dos livros e no espaço de destaque que esses instrumentos ganham na sociedade temos no século XVI as primeiras representações dos livros como materiais didáticos. Como descreve Araújo:

O livro didático, material amplamente utilizado como ferramenta de ensino, tem sua origem datada entre o feudalismo e a idade média. Como todo material que circula na sociedade, ao longo dos anos, sua importância foi bastante enfatizada (séculos XVII e XVIII), bem como questionada (séculos XIX e XX) (KELLY, 1969). Tais perspectivas ainda são recorrentes nos dias atuais e, por isso, sobrelevamos a necessidade de mais estudos e pesquisas a nível acadêmico sobre este material pedagógico. (ARAÚJO, 2020, p.26)

Tomando como base a elaboração dos livros didáticos é importante salientar que as gramáticas são um dos primeiros exemplares desses materiais. Sobre a preocupação com o

ensino de idiomas é preciso destacar que segundo Paiva (2009) o primeiro livro voltado para o uso do aluno foi elaborado em 1578, quando o Cardeal Bellarmine elaborou a gramática do hebraico. Foi também a ampliação da produção e acesso aos livros que estabeleceu a gramática como método de ensino, onde a leitura de textos escritos era prática principal do estudo de línguas estrangeiras. Segundo Howat (1984) houve uma oposição muito grande no século XVIII a descrição da gramática como método inovador, uma vez que para os teóricos da época a tradução com auxílio de dicionários já eram uma prática comum, a única inovação era a facilidade em condensar em um único material explicações sobre as regras de constituição da língua e significados das palavras.

Sobre o uso dos livros didáticos nos séculos XVIII e XIX precisamos destacar que havia poucos livros disponíveis e os preços ainda era elevados, mas esses fatores não impediram que os livros se tornassem elementos de relevância na cultura escolar. Sobre esse período explica Paiva (2009) que a escassez dos livros faziam com que os métodos utilizados em sala de aula tivessem como base o ditado e nas escolas onde os livros eram encontrados eles ditavam os métodos em sala de aula. Era comum também que em uma mesma sala os estudantes tivessem livros diferentes. Esses fatores demonstram como a presença dos livros didáticos foi alterando as práticas de ensino e aprendizagem.

O século XX, como já citamos em seção anterior foi caracterizado por uma explosão de métodos de ensino que visavam romper com as técnicas que davam ênfase a leitura e escrita. Nesse processo de busca por falantes ativos do idioma temos a presença de abordagens que visavam promover a compreensão auditiva e a fala. Sobre os livros didáticos é importante destacar a associação com materiais sonoros para possibilitar o contato com audios que simulavam diálogos entre falantes nativos dos idiomas estudados.

Refletindo sobre o uso dos livros no Brasil podemos destacar que esse processo foi impulsionado pelas grandes inovações educacionais proporcionadas pela mudança da família real para o Brasil. Mas é preciso destacar que apenas em 1929 tivemos a implantação de programas para disseminação dos livros didáticos as escolas públicas do país como mostram Freitas e Rodrigues:

[...] a trajetória para que os livros didáticos, dicionários, obras literárias e livros em Braille chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. (FREITAS e RODRIGUES, 2018, p. 301)

Práticas como essas foram essenciais para que houvesse uma qualidade crescente dos livros didáticos socializados no Brasil. Durante muito tempo os livros utilizados no país eram produzidos em editoras do exterior sem nenhuma preocupação com as questões históricas e culturais que eram vinculadas nesses textos, mas com a crise econômica de 1929 esse cenário começou a mudar. Entre as principais implementações desse período tivemos a criação do Instituto Nacional do Livro, em 1930. Como umas das principais ações desse órgão Zacheu e Castro (2015) descrevem a promulgação do “decreto-lei n. 1006, de 30/12/1938, criando a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD – cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático”. Nesse marco cronológico muitas políticas públicas começaram a ser implementadas visando incentivar a produção em larga escala de livros didáticos no Brasil. Sobre esse período descreve Zacheu e Castro:

Francisco Campos, ministro da Educação e da Saúde Pública em 1931, foi o responsável pela elaboração de uma proposta didática de cunho nacionalista. A partir de então, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala, com autores brasileiros, seguindo o programa nacionalista criado no início da década de 1930. (ZACHEU e CASTRO, 2015, p.04)

É importante destacar que entre 1930 e 1934 a produção dos livros didáticos no Brasil era elaborada seguindo critérios determinados por cada Estado, mas o governo da época destacou que era importante haver uniformidade nos livros produzidos, para isso estabeleceu um documento que funcionasse como diretriz para produção dos LDs no país. Esse documento foi chamado de *Livros escolares: projeto de exposição de motivos*. Esse processo de controle do Governo Federal sobre a produção dos livros descreve como os livros foram pensados como uma forma de controle ideológico sobre os sujeitos.

Em 1966, o Brasil estreita laços com o governo norte-americano e recebe incentivos financeiros para ampliação dos livros didáticos produzidos no país. Essa aproximação entre os países durou cerca de 5 anos e teve como resultado uma forte censura norte-americana ao conteúdo dos livros didáticos vendidos no Brasil. Esse evento demonstra a preocupação que o governo dos Estados Unidos tinha com a imagem que os demais países construíam sobre as ações do governo norte-americano. O acordo entre os países solicitava uma revisão dos livros didáticos que circulariam no Brasil, orientando que fosse retirada qualquer descrição “desabonadora aos atos dos Estados Unidos”. Sobre essa aproximação e o impacto dela na produção de livros no Brasil destaca Zacheu e Castro:

Em 1966, por meio de um acordo entre o MEC e USAID (Agência norte-americana para o desenvolvimento internacional), foi criada a Comissão do livro técnico e livro didático – Colted (FILGUEIRAS, 2013). A Colted dispôs de recursos suficientes para a distribuição de 51 milhões de livros no Ensino Fundamental, contemplando entre seus objetivos o aumento da produção do livro didático e o barateamento de seu preço. (ZACHEU e CASTRO, 2015, p.06)

O ano de 1961 é destacado como um dos momentos de maior relevância na ampliação do acesso a educação no Brasil, pois foram promulgadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação- LDB. Esse evento possibilitou o aumento significativo do número de crianças matriculadas nas escolas públicas do Brasil. Esse público em sua grande maioria não podia custiar os preços elevados dos livros e para tentar solucionar esse problema foi “criada a Fundação nacional do material escolar – Fename – por meio da lei n. 5327/67” (ZACHEU e CASTRO, 2015, p. 08): tendo como principal objetivo produzir livros didáticos e vendê-los a preços acessíveis em todo o país.

Acreditamos que a principal ação para ampliar o acesso gratuito aos livros didáticos no Brasil foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, em 1985. O Programa visava ofertar de forma gratuita para estudantes do ensino fundamental um exemplar dos livros de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Entre as principais atribuições do PNLD podemos citar a participação dos professores na escolha dos livros que chegariam as escolas. Fim da participação financeira dos Estados na comprar dos livros distribuídos pelo governo. Melhoria da qualidade técnica dos livros, visando aumentar o tempo de duração dos livros, possibilitando assim a troca de livros em anos sequenciados.

Buscando alcançar os estudantes do ensino médio no ano de 2003 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio- PNLDEM. A primeira edição do Programa ofertava apenas os livros de Língua portuguesa e Matemática. As demais disciplinas foram incorporadas de forma progressiva. Apenas em 2010 foram inseridos livros de língua estrangeira. As coleções ofertadas trouxeram a possibilidade dos estudantes escreverem no próprio material. Sobre esse processo de inserção dos livros de língua estrangeira no Programa destacou o Guia:

Apesar de o PNLD já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. Em suma, a universalização da distribuição dos livros de Espanhol

e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro. (BRASIL, 2021, 124),

O Programa tem ampliado os materiais didáticos que são ofertados as escolas e atualmente oferece muitos materiais complementares às escolas da rede pública de todo Brasil. A preocupação com a democratização dos processos de escolha dos livros tem sido uma preocupação e o Guia de escolha destaca diretrizes mais consistentes para que professores façam escolhas pautadas nas bases teóricas que compoem os materiais e nas realidades particulares de cada escola. Sendo assim, espera-se que os livros que cheguem as escolas embora produzidos para sujeitos homogêneos possam atender as necessidades de cada unidade escolar.

3.4 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Até aqui foi perceptível que ao analisar a história da escola como espaço destinado à educação formal é lançar o olhar sobre paradigmas que definem um panorama de sociedade a ser alcançado. Nota-se também que as metodologias, os materiais didáticos e as concepções de escola e educação caminham junto com as mudanças sociais, históricas, políticas e científicas. Ressalte-se que a consolidação da LI como língua estrangeira a ser ensinada na maioria das escolas do mundo data do mesmo período em que o mundo passa a se preocupar com a educação voltada para a ciência, não é a toa que depois da Segunda Guerra Mundial o inglês foi tratado como “língua da ciência”, juntamente com o poderio econômico dos Estados Unidos e da força política influenciadora da Inglaterra. Rajagopalan (2006) afirma que a LI passa a ser uma *commodity*, um produto exportado para o mundo, sendo que os EUA se valeram desse mercado para fortalecer sua influência no planeta. No entanto, embora a intenção imperialista dos EUA seja evidente, é preciso ter em mente que resistir a essa força política poderosa e confrontá-la exige não só se apropriar de seus meios, mas também compreendê-la para que um empoderamento dos menos favorecidos os ajude a não sucumbir à alienação. É assim que Hooks (2013) concebe a forma de se aprender a LI: como forma de se apropriar da língua do opressor para empreender esforços para enfrentá-lo. Da mesma forma, devemos pensar o ensino e o aprendizado.

Diversas teorias norteiam o entendimento dos professores sobre o como e o pra quê ensinar. Uma das principais respostas para essa pergunta foi a propagação da ciência como

uma possibilidade para transformações sociais. Segundo Chassot (2003) a ciência é uma linguagem e quando buscamos conhecê-la aprimoramos nosso conhecimento de mundo. Nessa linha de pensamento é preciso destacar que toda linguagem tem por objetivo interações sociais marcando lugares de fala e posicionamentos a serem adotados. Pensar a ciência como forma de educação é uma teoria presente desde o século XVI quando Francis Bacon já destacava que a ciência precisava ser um instrumento a serviço da humanidade. Como descreve Santos:

Em suas proposições, Francis Bacon (1561-1626) já apontava o papel da ciência a serviço da humanidade. A partir do século XIX, tanto na Europa como nos Estados Unidos, a ciência incorporou-se ao currículo escolar (DeBoer, 2000). Também a partir daquele século, eram encontradas na Inglaterra e nos Estados Unidos publicações de livros e artigos sobre ciências destinados ao público geral, bem como artigos que destacavam a importância do estudo da ciência pelo público (Hurd, 1998; Layton, Davey & Jenkins, 1986; Shamos, 1995). Layton, Davey e Jenkins (1986) citam obras científicas para o público datadas do século XVIII. (SANTOS, 2007. p 474)

Em uma linha cronológica de descrição da relação entre ciência e formação cidadã não podemos deixar pontuar a relação entre os conflitos mundiais e o grande avanço tecnológico vivenciado nesses períodos. As grandes guerras exemplificam que muitas vezes proteção e ataque são palavras sem distinção. Nesse cenário conflitante o domínio científico passa a ser encarado como uma fonte de poder. Potencializar o uso do conhecimento científico permitiu que a educação científica ganhasse destaque principalmente nos Estados Unidos durante a Guerra Fria. Sobre a proposta da educação científica naquele contexto destaca Santos: “Naquela época, propunha-se uma educação científica para a educação básica, no sentido de preparar os jovens para adquirir uma postura de cientista, pensando e agindo no seu cotidiano como cientistas.” (SANTOS, 2007, p 477)

A partir dos anos de 1960 o agravamento dos problemas ambientais proporcionou a surgimento de um novo movimento que modificaria as bases da educação científica da época: o movimento Ciência Tecnologia e Sociedade- CTS. Sobre a expansão do movimento CTS podemos destacar que houve “uma preocupação dos educadores em ciência por uma educação científica que levasse em conta os aspectos sociais relacionados ao modelo de desenvolvimento científico e tecnológico” (SANTOS, 2007, p, 477). Pensar nos impactos sociais gerados pelo avanço tecnológico foi uma inovação nas formas de promover educação científica. Esse novo pensamento fez com que mais que cientistas tivéssemos sujeitos conscientes sobre o impacto dos instrumentos criados na vida da sociedade propiciando assim uma ação social responsável. Com base nas descrições acima podemos destacar que

conceituar a educação científica não é uma tarefa fácil, pois acreditamos que essa prática engloba ações plurais e complementares. Como descreve Santos 2007:

Em uma revisão sobre essas concepções, Norris e Phillips (2003) identificaram os seguintes significados para essa educação: a) conhecimento do conteúdo científico e habilidade em distinguir ciência de não-ciência; b) compreensão da ciência e de suas aplicações; c) conhecimento do que vem a ser ciência; d) independência no aprendizado de ciência; e) habilidade para pensar cientificamente; e) habilidade de usar conhecimento científico na solução de problemas; f) conhecimento necessário para participação inteligente em questões sociais relativas à ciência; g) compreensão da natureza da ciência, incluindo as suas relações com a cultura; h) apreciação do conforto da ciência, incluindo apreciação e curiosidade por ela; i) conhecimento dos riscos e benefícios da ciência; ou j) habilidade para pensar criticamente sobre ciência e negociar com especialistas. (SANTOS, 2007, p.478)

No Brasil podemos perceber os primeiros passos sólidos da educação científica a partir de 1970. Esse período foi marcado por uma série de publicações na área e o surgimento de diversos cursos que visavam promover o ensino da ciência ligado a formação cidadã. É nesse cenário que diversos teóricos tentaram descrever qual seria o melhor termo para descrever a prática de promover domínio sobre a linguagem científica: alfabetização ou letramento científico. Para responder essa indagação precisamos pontuar que segundo Santos (2007), os primeiros textos que descreviam a educação científica no Brasil eram traduções de escritos em LI, os quais usavam o termo *scientific literacy* para descrever as práticas de promover domínio sobre a linguagem científica. Nessa linha de pensamento podemos destacar que esse vocábulo gerou a construção da expressão letramento científico, embora seja preciso destacar que a disputa entre os termos alfabetizar e letrar não exista na língua inglesa, pois compreendem que conhecer o código e usá-lo socialmente deve ser um processo natural na aquisição da linguagem. Embora haja no Brasil uma problemática em torno do termo alfabetização podemos perceber que o termo alfabetização científica tem sido usado em maior frequência. Nessa linha de pensamento Santos apresenta algumas descrições para o que seria a alfabetização científica:

Nesse sentido, a conceituação apresentada por Krasilchik e Marandino (2004) para alfabetização como “capacidade de ler, compreender e expressar opiniões sobre ciência e tecnologia” (p. 26) corresponderia ao que se denomina aqui letramento científico. Note-se que essa caracterização é também muito próxima do que Chassot (2000) considerou alfabetização: “conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (SANTOS, 2007, p.34)

Entendendo a alfabetização científica como o domínio de uma linguagem é preciso relacionar que existem diferentes tipos e funções na linguagem. Sendo elas estabelecidas

considerando os sujeitos e interesses que envolvem o elo comunicativo. Nas abordagens da AC também consideramos esses critérios os quais serão estabelecidos considerando o tipo de conhecimento a ser socializado e a qual público ele se direciona. Assim a AC foi separada em três categorias: prática, cívica e cultural.

Sobre a alfabetização científica prática, destacamos o indivíduo que carece de referencial científico para solucionar problemas cotidianos básicos de sua vida. Como representação desse grupo, poderíamos citar a população de baixa renda, que na ausência de meios vive exposta a problemas de saúde, alimentação, higiene. A apresentação da ciência para esses grupos é uma possibilidade ativa de melhoria dos problemas cotidianos desses indivíduos. Ampliando a discussão Shen apresenta a AC cívica que impera o campo do pensamento crítico fundamentado no conhecimento científico para assim constituir escolhas que tenham fundamento lógico. O exercício da cidadania é um dos pilares dessa noção de AC. Sobre essa perspectiva destaca Shen,

A “alfabetização científica cívica” seria a que torna o cidadão mais atento para a Ciência e seus problemas, de modo que ele e seus representantes possam tomar decisões mais bem informadas. Assim, o cidadão é capacitado a “tornar-se mais informado sobre a ciência e as questões relacionadas a ela, tanto que ele e seus representantes possam trazer seu senso comum para apreciá-lo e, desta forma, participar mais intensamente no processo democrático de uma sociedade crescentemente tecnológica” (SHEN, 1978, p. 266).

Acreditamos que a promoção da AC cívica é uma necessidade mais que urgente, pois temos vivenciado um negacionismo gritante da ciência. Em um cenário onde dogmas voltam a reinar a função da escola como espaço de construção de conhecimento baseados em paradigmas sólidos precisa ser consolidada. Para isso tomando como bases os pressupostos de Santos (2012) destacamos que para promover uma educação que transforme de forma ativa a realidade, precisamos pautar a atuação pedagógica em alguns pilares. O primeiro degrau desse caminho é fazer com que o ensino de ciências aborde questões da realidade local dos indivíduos, que sejam sensíveis a democracia e estabeleçam possibilidades para inclusão social. O segundo ponto seria entender a educação crítica como uma possibilidade de permitir que o indivíduo tenha capacidade de interpretar fenômenos com bases lógicas demandando assim uma atuação consciente frente aos problemas que circundem seu grupo social. Como já citamos a ciência é uma linguagem e quando buscamos conhecê-la aprimoramos nosso conhecimento de mundo. Nesse processo de compreensão da ciência acreditamos que alfabetização científica é um caminho real para compreender o código científico para saber como usá-lo.

Levando-se em consideração o exposto, pensar em uma educação crítica ou uma AC cívica que favoreça a formação cidadã dos estudantes envolve o conhecimento do poder da língua, especialmente uma língua que concentra em si grande poder simbólico como a LI. A ciência se vale da força política da LI assim como a LI se fortalece com o valor da ciência moderna ocidental. Essas duas entidades se retroalimentam e, num contexto mundial, adquirem um status de indissociáveis. Embora seja um fato que fomentar a AC também deve, tacitamente, envolver um aprendizado de LI visto que existe um consenso sobre qual língua é a mais viabilizada na ciência, é questionável se o ensino de LI nas escolas públicas envolva, nem que tacitamente, a promoção de AC.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 A BNCC E A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE LI

A coleta de dados dessa pesquisa teve como foco inicial entender como a Base Nacional Comum Curricular norteia o ensino de língua inglesa no Brasil. Esse documento foi selecionado considerando a grande relevância que vem tendo na elaboração de currículos, avaliações, livros didáticos e outros mecanismos ligados à educação desde o ano de 2015. Precisamos destacar que não defendemos a BNCC como documento inofensivo, mas é preciso destacar que em tempos tão adversos ter suporte para defender práticas que busquem o desenvolvimento do pensamento crítico na escola merece nossa atenção. É preciso destacar a BNCC como um documento normativo frutos de diversas tensões sociais e interesses diversos. Como já citamos em capítulo anterior as políticas públicas no Brasil são pensadas para constituição de um ideal de sociedade manipulado pelos grupos que dominam o poder no momento de sua elaboração. Sobre esse processo explica Branco:

É importante destacar que as políticas neoliberais vêm atuando e exercendo influências sobre a legislação e organização do Estado, sob a égide da ação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Concernente a essas agências de fomento há também uma crescente influência do empresariado sobre as políticas educacionais no Brasil. Nesse horizonte, vislumbra-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, sob o aporte jurídico da Lei Nº 13.415/2017 e com a inegável participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões que ocorreram antes e durante todo o processo de elaboração dessas. (BRANCO, 2017, p. 02).

Contraopondo-se aos discursos apresentados acima o Governo Federal destacava que o objetivo principal da base seria promover maior qualidade na Educação Básica. Tendo como suporte um conjunto de competências e habilidades essenciais que devem ser trabalhadas em todas as regiões do país. A BNCC é descrita ainda como o conjunto dos saberes que os estudantes devem desenvolver durante a Educação Básica, garantindo assim igualdade de oportunidades para os estudantes de todo país. Com base nessas ponderações torna-se necessário avaliar a aplicabilidade, objetivos e bases ideológicas que compõem a BNCC. Sendo essa uma ação fundamental para que possamos identificar quais as adaptações são necessárias para alcançar as demandas conferidas pelo documento. Nesse foco a primeira consulta a BNCC visou identificar na descrição do documento qual era o objetivo conferido a ele e quais impactos essas proposições trazem para realidade escolar. Entre os objetivos

apresentados na BNCC destaca-se:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 06)

Acreditamos que os objetivos relacionados acima estão intrinsecamente relacionados a ideia de educação integral. Onde destaca-se a articulação entre escolarização e projeto de vida. Sendo necessário para isso uma melhor estruturação do espaço escolar, currículo e tempo pedagógico. Os objetivos listados acima já são um dos indícios da importância que o documento dará a práticas formativas que destaquem a formação cidadã como resultado do processo de escolarização. No texto de apresentação da BNCC encontramos a informação que a Base se somaria a outras políticas públicas para o alcance desse objetivo. Mostrando que apenas a mudança do currículo não constituiria qualidade. Em vista disso, o documento destaca a necessidade de outras políticas públicas e cita entre elas: formação docente, produção de conteúdo, avaliação e infraestrutura.

Para descrever o nível de conhecimento que o estudante deveria alcançar ao final de cada ano letivo a BNCC apresenta a proposição de competências e habilidades. De uma maneira simplória podemos destacar as competências como sendo a capacidade de solucionar as demandas cotidianas tendo como base os conhecimentos construídos para solucioná-las. A aquisição dos conhecimentos bases seriam as habilidades. Sobre esses processos apresenta o documento:

Na BNCC, competência é definida 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, 2017, p.08)

É importante destacar que a Base apresenta 10 competências gerais para Educação Básica. E gostaríamos de pontuar que a compreensão e uso da ciência e tecnologia é amplamente incentivado como podemos ver nas competências 1, 2 e 7:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver

problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.[...] 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 09)

Tomando como base as competências listadas acima nos questionamos como o trabalho com a língua inglesa pode colaborar para aquisição desses saberes. Para isso é preciso destacar como a BNCC apresenta a língua inglesa, quais os objetivos do ensino e quais as abordagens metodológicas orientadas pelo documento. Sobre os objetivos do ensino de LI nas escolas percebemos um direcionamento para práticas que tenham como foco o conhecimento linguístico para ação social. Um dos pilares da Educação científica é a ação cidadã crítica. Sendo essa uma das necessidades apontadas pela BNCC para o ensino de LI. Dessa maneira podemos destacar um elo sólido entre os princípios da Educação científica e as diretrizes que a Base destaca para o ensino de LI. O aprender um novo idioma nessa perspectiva precisa ser mais que conhecer vocábulos. Ele promove entendimento e inserção em contextos sociais diversos como vemos na explicação abaixo:

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2017, p. 241)

Entendendo as concepções que a BNCC traz para o ensino de LI precisamos destacar que o documento caracteriza o inglês como língua franca. Essa descrição já era utilizada nos PCNs, embora a ideia principal fosse de língua internacional não considerando a língua como espaço de poder. A BNCC traz uma nova perspectiva de língua franca buscando desenvolver um ensino que objetive desesterritorializar o idioma e estabelecer novos espaços comunicativos. Desconstruir hegemonias linguísticas e culturais é fundamental nesse espaço de entendimento da língua. O site The Fools (2022) mensurou o número aproximado de falantes de língua inglesa no mundo. Sendo 375 milhões de falantes nativos e quando somaram esse percentual aos falantes não nativos destacaram que são quase um bilhão de falantes. Com base nessas informações precisamos destacar que o inglês é hoje um idioma mais falado por não nativos que nativos. Sendo necessário considerar essa questão quando pensamos nos objetivos que direcionam o ensino e aprendizagem dessa língua. Entendendo que não podemos permitir

que a sala de aula seja um espaço para favorecer hegemonias. Sendo assim é preciso repensar quais são os sujeitos referência para o estudo da língua, os contextos apresentados e as finalidades comunicativas. Esses fatores colaboram para que a língua inglesa seja apresentada como um idioma sem fronteiras. Como explica SIQUEIRA 2015:

No caso específico da língua inglesa, entretanto, hoje se vê por vários estudiosos como uma língua desnacionalizada e desterritorializada (WIDDOWSON, 1994; RAJAGOPALAN, 2004, 2012, entre outros), onde a figura do falante nativo torna-se cada vez mais irrelevante, não haverá espaço para as lamentos de que fala Ostler (2010), uma vez que, descentralizada e reinventada, ela vem se livrando das amarras de um suposto “dono” e, de forma salutar, se inserindo no repertório linguístico de usuários dos mais variados backgrounds culturais. (SIQUEIRA, 2015, p.93)

A adoção do termo língua franca também precisa ser associada a um entendimento de língua que não é neutra como foi descrita durante muito tempo. Ser língua franca como explica Rajagopalan (2004) é desconstruir a suposição de um dono legítimo da língua. Nesse processo de empoderamento formas de falar e significar variadas são registradas sem preconceitos. Concebendo a ideia de falantes múltiplos que trazem para o jogo linguístico as diversas constituições do seu ser. Assim preconceitos são quebrados e abrem espaços para novas formas de significar. Sobre essa ideologia explica Siqueira (2015, p.93), que a língua inglesa enquanto língua franca “é um espaço de descolonialidade”. Essa disposição do uso da língua inglesa é fundamental, pois a colonialidade deixou e ainda registra marcas nas mais diversas formas de significar a vida humana. Sobre a relação histórica entre língua e colonialismo Siqueira destaca que:

Historicamente falando, as línguas sempre foram fiéis e excelentes companheiras de viagem dos impérios nas suas empreitadas colonialistas e, como aponta Kumaravadevelu (2009), a história da língua inglesa e do ELI demonstra que sua coloração colonial se funda em quatro dimensões inter-relacionadas: acadêmica, linguística, cultural e econômica. (SIQUEIRA, 2015, p 104)

A concepção de língua franca descrita na BNCC nos permite descrever que existe uma forte ligação entre ela e as proposições da abordagem intercultural. Sendo necessário colocar em foco que mais que citar traços culturais isolados o trabalho com a língua inglesa precisa formular práticas comunicativas contundentes para que os sujeitos tenham capacidade de se reconhecer enquanto produtores de cultura e tenham como foco conhecer o outro para apresentar quem é.

Durante a busca por referências metodológicas na BNCC precisamos destacar a disposição das habilidades em cinco eixos temáticos: oralidade, leitura, escrita, conhecimento

linguístico e dimensão intercultural. Nessa disposição percebemos uma orientação diferente de documentos anteriores entre eles os PCNs, os quais primavam pela leitura e gramática na sala de aula. A organização dos eixos temáticos indicados na BNCC sugerem um trabalho que tenha foco comunicativo, onde a interação oral deve acontecer em proposições diversas. A leitura é indicada apontando a necessidade de utilização de textos que apresentem situações reais e problematizadoras do uso da língua. Ler nesse espaço precisa ser mais que decodificar palavras. Sendo um processo de compreensão e inferências no mundo social que circunda os alunos. Outro ponto que precisa ser observado é a necessidade de produção escrita nas aulas. As habilidades já sugerem alguns gêneros textuais que podem aparecer em cada etapa de estudo e relacionado a escrita precisa aparecer o estudo linguístico dando suporte para construção de textos diversos. E a dimensão intercultural aborda os processos de trocas entre as culturas ampliado pela globalização, entendendo as conjunturas que essas relações conferem a língua inglesa enquanto sistema de trocas linguísticas e culturais. A base resume que o idioma precisa ser trabalhado como “língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal” (BRASIL, 2017, p. 246). Com base nessas descrições percebemos uma interação entre as abordagens comunicativa e intercultural. Os eixos temáticos lembram a necessidade de rompermos com um ensino que focava apenas na leitura e escrita. Tendo muitas vezes como único foco de trabalho o acúmulo de regras gramaticais. Como já citamos um dos focos de destaque é o eixo oralidade demonstrando a ênfase ao aspecto comunicativo da língua. Quando percebemos a descrição do eixo dimensão intercultural entendemos a apresentação dos pressupostos teóricos da abordagem intercultural, onde os aspectos culturais e geopolíticos ganham destaque no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, podemos concluir que para atender as demandas da BNCC o ensino precisa romper com os limites da gramática tradução para propiciar contato com situações reais de uso da língua onde falar é direito que não pode ser negado.

Nosso último ponto na coleta de dados na BNCC tem como foco selecionar as habilidades que indicaram quais textos serão avaliados no livro didático *Take Action!*. Para isso estabelecemos dois parâmetros. O primeiro deles foi a seleção de uma habilidade que descrevesse a compreensão que a BNCC dispõe para língua inglesa. O segundo critério foi separarmos uma habilidade que apresente proposições da alfabetização científica e do movimento CTS que possam ser desenvolvidas no ensino de LI. A habilidade selecionada para atender nossa segunda demanda mostrou como a BNCC traz princípios da AC, mostrando mais uma vez a relevância dessa prática para consolidação do conhecimento sistêmico visando o exercício da cidadania. As habilidades selecionadas estão listadas no

quadro abaixo:

QUADRO 01: Demonstrativo de habilidades

Grupo 01	(EM13LGG401) Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
Grupo 02	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 486)

4.2 UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO EM AÇÃO

Para inscrição no PNLEM 2021 foi exigido que as coleções adequassem seu conteúdo a BNCC. Nove coleções atenderam a esse quesito e foram enviadas para avaliação dos professores. A adequação das coleções a Base tem como objetivo garantir uma melhoria dos materiais enviados as escolas. Sendo preciso destacar que o LD é uma das ferramentas pedagógicas mais abrangentes nas salas de aula de todo Brasil. E com as dificuldades de interação vivenciadas durante o ensino remoto na Rede Pública de ensino, percebeu-se a grande importância de ampliação das pesquisas sobre livro didático. Pois são os livros que muitas vezes conferem a principal forma de contato com o conhecimento formal. Tecendo uma visão de língua, história, ciência e cidadania. Conforme essa descrição é preciso entender como os livros ofertados para o ensino de Língua Inglesa estão abordando essas questões. Buscou-se verificar qual a noção de língua foi descrita nos livros didáticos e quais as conexões possíveis entre esse instrumento pedagógico e a Educação científica.

4.3 O TEXTO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NA AULA DE LI

Ao analisar a coleção escolheu-se trabalhar apenas com três textos, pois eles apresentam compatibilidade com as duas habilidades selecionadas no quadro 01. O livro tem 14 unidades de aprendizagem que se subdividem visando promover um contato com habilidades linguísticas distintas.

QUADRO 02- Quadro sinóptico unidades de aprendizagem, título dos textos e os

gêneros textuais.

Capítulo do livro	Título do texto	Gênero textual
<i>Unit 1: Technology and Education</i>	<i>Infographic: “Components of a 21st Century Classroom”</i>	<i>Infographic</i>
<i>Unit 2: Social networks for social transformation</i>	<i>Newspaper Article: “Social Media Viewed as Essencial Tool for Social Change”</i>	<i>Newspaper Article</i>
<i>Unit 3: Respecting differences</i>	<i>Article: “How to Show Respect for Others (Why it`s Important in Life)”</i>	<i>Article</i>
<i>Unit 4: Sustainable fashion</i>	<i>Social Media Posts about Sustainability</i>	<i>Posts</i>
<i>Unit 5: A language with no borders</i>	<i>Blog Post: “Why English is important to Me? / What Learning Means to Me?”</i>	<i>Blog Post</i>
<i>Unit 6: Women voices</i>	<i>Poem: “Women Voices” by Conceição Evaristo</i>	<i>Poem</i>
<i>Unit 7: An accessible society</i>	<i>Interview: “ Chris Bonnelo Interview”</i>	<i>Interview</i>
<i>Unit 8: An integrated world</i>	<i>Cartoon about the Future of the Planter</i>	<i>Cartoon</i>
<i>Unit 9: Roots</i>	<i>Review: “Karrabing Film Collective Tackles The Cultural and Environmental Devastation of Settler Colonism”</i>	<i>Review</i>
<i>Unit 10: No poverty</i>	<i>Poster: “Sustainable Development Goals”</i>	<i>Poster</i>
<i>Unit 11: Language and respect</i>	<i>News Article: “Some Well-Meaning Statements Can Spread Stereotypes, New Stanford Study Says.”</i>	<i>News Article</i>
<i>Unit 12: Together we are stronger</i>	<i>Poster of an Anti-domestic Violence Campaign</i>	<i>Poster</i>
<i>Unit 13: Touch</i>	<i>Synopsis: “The Touching Contract”</i>	<i>Synopsis</i>
<i>Unit 14: Tomorrow</i>	<i>Magazine Article: “Medellin`s New Cable Cars Unify a Fractured City”</i>	<i>Magazine Article</i>

Fonte: A autora

Avaliando um livro didático que trabalhe com o ensino de linguas é essencial perceber qual a compreensão de linguagem é abordada nesse material. Quando falamos sobre linguagem tomamos como base os estudos do Círculo de Bakhtin, que descrevem a língua como um processo dialógico. Sobre as concepções do Círculo de Bakhtin para os estudos da linguagem explica Tortato:

“para os bakhtinianos , a língua é o principal meio de comunicação humana e também a responsável pela formação da consciência subjetiva de cada indivíduo. Dessa forma, a linguagem está, fundamentalmente, inserida em todos os contextos sociais, não sendo uma entidade isolada e estática dentro desses contextos.”(TORTATO, 2010, p.06)

Com base nessa descrição destacamos a necessidade de trabalharmos com textos reais, que abordem a língua em situações reais de uso. Sobre essas questões, percebemos que todos os textos descritos na tabela 02 são autênticos, partem de contextos reais de uso da língua. Sendo importante destacar que essa foi uma orientação importante do Guia de seleção. Esse critério é um exemplo da atuação prática de pesquisas que demonstram a importância do trabalho com gêneros textuais no ensino de língua inglesa. Esse fator traz uma mudança significativa nas concepções de uso da língua. A primeira ruptura é com a ideia de diálogo como texto principal nas aulas de língua inglesa. A segunda ruptura é a ideia de texto construído para a aula, demonstrando a necessidade de utilizarmos textos reais que marquem situações discursivas reais. Onde os sujeitos, contextos e objetivos comunicativos são de extrema relevância para construção da linguagem. Sobre essas questões Cristovão explica:

Essa concepção permite dizer que a aprendizagem ocorre na interação com o outro e que a linguagem é essencial para a formação do ser humano. Desse modo, como a linguagem está presente em todas as nossas trocas sociais, torna-se uma ferramenta e um instrumento de primeira importância para a concretização das ações que desejamos efetivar em determinada situação. A materialização da linguagem, em nossas ações diárias, dá-se por meio de textos produzidos por nós a partir de modelos pré-existentes (CRISTOVÃO et al., 2010, p.193)

Sobre os textos que compõem os capítulos é importante destacar a presença de gêneros textuais diversificados. Embora o Artigo seja uma das principais modalidades discursivas utilizadas. Gênero de uma interpretação mais fechada e diretiva. Esse fator demonstra a concepção das editoras em propor a exploração de um discurso que necessite de uma argumentação bem definida para comunicar. O post também aparece nas unidades 04 e 05. Nesse gênero textual percebemos o foco em criar espaços para que os estudantes compreendam as aberturas de espaço discursivo criadas pela comunicação digital. Onde todos podem socializar suas ideias. Estabelecendo para isso a necessidade de domínio linguístico e respeito pelos lugares de fala.

Sobre os textos reproduzidos nas aulas de língua inglesa é preciso pensá-los como forma de reprodução de poder ou desconstrução dessas representações. Sendo necessário entendermos que não basta ter um texto na aula é preciso que esses textos signifiquem e ressignifiquem o espaço social. Sobre esse processo explica Anjos:

[...] desse modo, é perceptível que o agenciamento do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa traz consigo questões de poder, porque,

ideologicamente, tenta-se, através da língua, estabelecer o domínio de um povo sobre outro”. (ANJOS, 2019, p.135)

Para superar esse processo é preciso que o estudo em sala tenha como base a língua como produto dialético. Destacando situações reais de uso, onde os falantes são vistos em condição de igualdade. E como fator principal é preciso ter como propósito principal aprender pra compreender o outro e posiciona-se no mundo.

Pennycook (2007) destaca que uma prática educativa estruturada na desconstrução da hegemonia de poder dá ao estudante o direito de compreender o discurso por sua própria interpretação. Falar sobre o trabalho com o texto nas aulas é pensar em oportunidades para muito além de identificar significados de palavras. É momento de construção de visões de mundo e despertar de inquietações para ação na sua realidade. Sendo necessário que os textos apresentados nos livros sejam atraentes. Abordem temas que despertem no aluno o gosto pelo debate, pois é através da interação que construímos base para identificar problemas, propormos hipóteses e estabelecermos soluções. Sendo assim, é essencial que o texto trabalhado atraia o aluno, pois a palavra é responsável por levar um conteúdo ideológico. Estabelecendo nesse processo construção de ideias com fundamentação lógica e científica. Sobre a importância da palavra que vai além do código, explica Volochinov (1986, p. 95), apud Tortato (2010, p. 19)

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida . Volochinov (1986, p. 95), apud Tortato (2010, p. 19)

Pensar o tipo de texto que fará parte de uma aula de língua estrangeira é tecer o olhar sobre um contexto que depende de conexões extraverbais. Sobre esse processo é importante destacar que para a comunicação acontecer é fundamental que os interlocutores consigam compreender o que não foi dito explicitamente, mas que os indivíduos compreendem pelas circunstâncias não linguísticas que colaboram para compreensão da situação. É importante estabelecer uma linguagem comum ou uma ambientação previa para que não aconteça falta de compreensão. Sendo assim, é importante destacar o foco que Bakhtin estabeleceu para os estudos das línguas tendo como base o enunciado, pois segundo ele a comunicação não se estabelece em frases soltas, ela ocorre na composição de enunciados e nele estão inseridos outros aspectos além do verbal.

Diversificar os gêneros textuais nos livros é possibilitar que os estudantes tenham possibilidade de estabelecer enunciados variados. Estabelecendo uma ligação direta entre o aprendizado da língua e seus usos nas situações cotidianas da vida. Nesse sentido a palavra isolada não faz sentido no processo de comunicação é preciso entender o contexto as intenções que circundam a palavra, pois só assim entenderemos a língua em seu espaço de uso real. A língua é a construção da vida e o trabalho com o texto nas aulas precisa considerar essa questão. Sobre a importância de estudar a língua dentro de contextos comunicativos explica Bakhtin, 1992:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade de estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Ao observamos os gêneros textuais apresentados na coleção, em estudo percebemos o compromisso em fornecer textos que tenham por foco as temáticas da atualidade, além de partir de referenciais conhecidos pelos estudantes. Esses fatores colaboram para aproximar os estudantes da LI, uma vez que atraídos pela temática os estudantes são direcionados a realização de atividades que conduzem a aquisição linguística.

Identificando a disposição das habilidades de referência nas unidades temática do livro obteve-se o seguinte resultado:

(EM13LGG401) Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (BRASIL, 2017, p.486)

Presente nas unidades temáticas: 01- 02- 06- 09

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2017, p.485)

Presente nas unidades temáticas: 01- 02 – 03- 04- 06- 07- 10- 11- 12

A primeira observação que gostaria de fazer sobre a disposição das habilidades é a presença massiva da habilidade *EM13LGG303* nas unidades temáticas. Esse fator demonstra a preocupação das autoras no desenvolvimento da formação cidadã. Nessa habilidade também identificamos as multiplas possibilidades de trabalho com a alfabetização científica. Sendo

necessário conferir como as unidades trabalham com essa questão. A relação apresentada acima nos fez perceber que embora a BNCC demonstre uma grande importância do estudo político da língua esse trabalho só tem foco em 4 unidades temáticas. Destacando que esse não é um dos elementos que ganhou destaque na confecção do material.

4.4 A ESTRUTURA DAS UNIDADES TEMÁTICAS

Após comentarmos a organização das unidades de aprendizagem seguiremos com a análise dos textos. A escolha dos textos foi feita tomando como base os textos que apresentam como foco de estudo as habilidades *EM13LGG401* e *EM13LGG303*. Conforme mostrou-se na seção anterior os textos que apresentam as habilidades geminadas são: 01, 02 e 06. Antes de discutir os textos é preciso destacar como as unidades temáticas são divididas. Segue abaixo as seções que compoem os capítulos:

- *Read on*
- *Going further*
- *Vocabulary*
- *Food for thought*
- *Listen up!*
- *Language analysis*
- *Speak your mind*
- *Write it out*
- *Self-assessment*

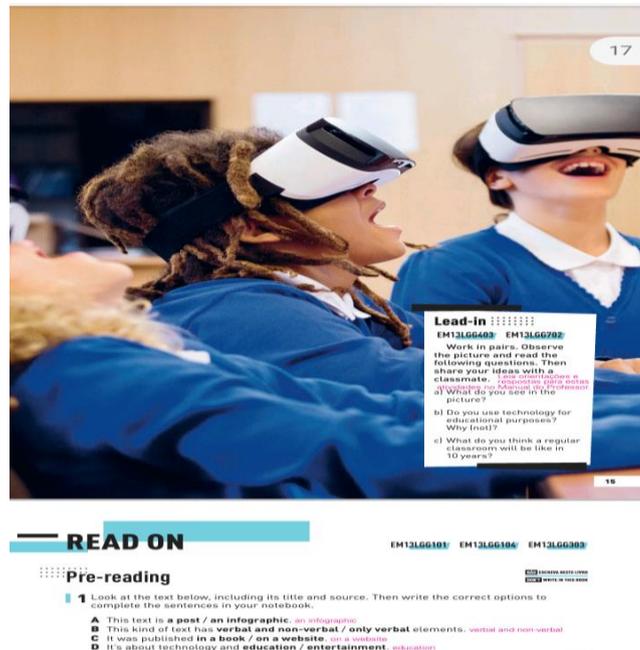
A estrutura do livro apresenta algumas subdivisões dentro das unidades temáticas conforme compartilhado acima. Esse fator demonstra como o livro tenta apresentar abordagens metodológicas variadas. Indicando assim a composição de um método heterogêneo. Onde as multiplas abordagens são somadas para aquisição da proficiência linguística. Embora seja preciso destacar que as seções introdutórias (*Read on*) são todas compostas de textos escritos mostrando que a abordagem inicial do material seria a leitura. Apenas nas unidades que seguem vemos o desenvolvimento das demais habilidades. Indicando que o processo de aquisição linguística tem como elemento principal a competência leitora.

4.5 REFLEXÕES SOBRE TEXTO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

O primeiro texto analisado aparece no primeiro capítulo e tem por tema *Technology and Education*. Nele encontra-se um infográfico que discute as inovações tecnológicas que farão parte das salas de aula no século XXI. O primeiro elemento que gostaria de destacar é a imagem que aparece na página de abertura, reproduzida na figura 01. Um fator notável sobre

essa imagem é a pouca representatividade das condições de aparato tecnológico nas escolas públicas do município. Onde as escolas não contam com materiais básicos para prática docente e laboratórios são sinônimos de descarte para equipamentos defeituosos.

Figura 01: Imagem de abertura do capítulo 01



Fonte: RICHTER, 2020

Outro fator sobre essa imagem são as perguntas que compõe o *Pre-reading*, observa-se que a estrutura é similar em todas as unidades elas fazem referência ao conhecimento que os estudantes tem sobre o gênero textual, mas não aborda questões referentes a temática desenvolvida nos textos.

Transcrição das questões do *Pre-reading*

A- This text is a post / an infographic

B- This kind of text has verbal and non-verbal/ only verbal elements.

C- It was published in a book / on a website.

D- It's about technology and education / entertainment.

O tema abordado na unidade é relevante para o contexto educacional, mas não houve uma problematização dessa temática. Sentimos falta de uma discussão sobre o acesso a tecnologia no Brasil. Articulado os espaços globais e locais frente ao desenvolvimento tecnológico. No capítulo não existe espaço para uma discussão mais epistemológica. A unidade perdeu a chance de trazer à tona a discussão sobre o que é tecnologia? O que é ciência? Ao estruturar o capítulo em torno dessas discussões as autoras poderiam desconstruir

a ideia estereotipada de que tecnologia é so computador e internet. Estabelecendo assim uma possibilidade de realizar AC durante o ensino de inglês. Sem contar que a ideia de *Education* ajuda a falar sobre ciência. O único momento que sentimos uma entonação para esses aspectos foi no Post-reading em umas das questões encontramos o seguinte enunciado:

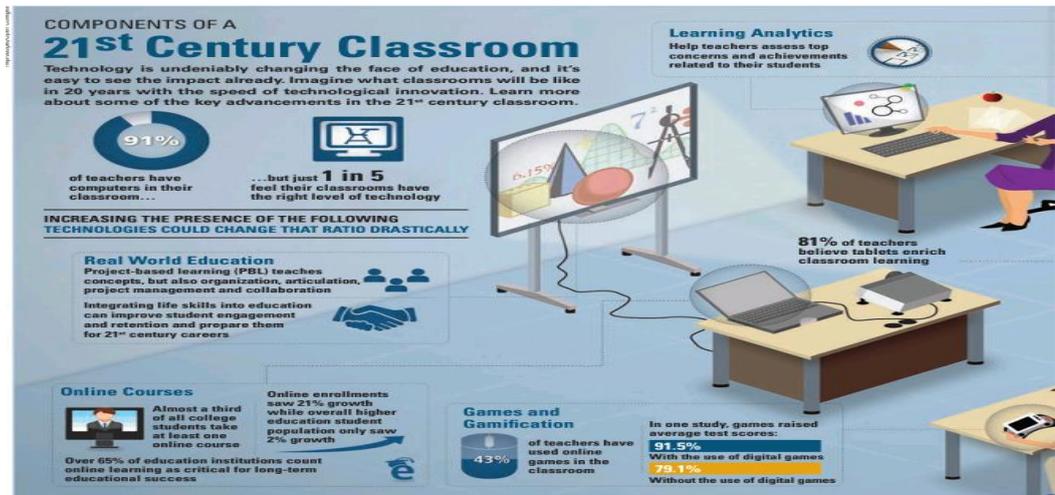
9. *Do you think the information in the infographic is true for your community and your country? Justify your answer?*

Embora o questionamento acima tente aproximar a discussão da realidade dos estudantes, não houve a preocupação em prepará-los para fazer essa análise. Eles aqui podem ser incentivados a fazerem um julgamento do que é bom ou ruim em relação as tecnologias avançadas, mas não discutem se essas tecnologias realmente são efetivas ou apenas modismos. Um debate bem fundamentado sobre essa temática permitiria aos alunos perceberem a importância de conhecerem os contextos para saberem o que são realmente necessidades. Falar sobre adaptações locais é compreender que às vezes um livro resolve mais que uma realidade aumentada, ou uma enxada é mais eficiente que uma maquina roçadeira.

Após análise da imagem de abertura apresentaremos o texto principal do capítulo. Nessa unidade o texto central é um infográfico. O título do texto é: *Components of a 21st Century Classroom*. A associação entre linguagens é uma articulação que permite uma leitura mais rápida. Além da forma objetiva das informações permitir uma leitura clara e objetiva. Embora, seja preciso destacar que o texto não problematiza a temática apresentada. Sendo necessário que o professor realize essa construção. A ação do professor nesse contexto também tem relevância para desenvolvermos práticas de alfabetização científica. Sensibilizando os estudantes a entenderem as ferramentas apresentadas no texto e pensarem em adequações dessas tecnologias em sua realidade escolar. Embora seja importante destacar que muitos docentes não possuem formação para promover a AC o que dificulta uma ampliação dos limites da leitura. Dessa forma, pode-se concluir que o texto ganha maior poder de informação quando existe um elo entre LI e AC.

O infográfico abre espaço para aquisição de saberes interdisciplinares sendo uma possibilidade para construção de pesquisa e conhecimento. Existem nele exemplos de como a tecnologia estará presente nas salas de aula no século XXI, mas não existe uma explicação das bases constitutivas desses processos. Cabendo ao ofessor propor esse elo entre a temática do livro e o debate para ampliar essas informações. Os enunciados do infográfico apresentam muitos dados de pesquisa, mas não apresentam a fonte de grande parte deles. Abrindo espaço para discussão sobre a confiabilidade das fontes de divulgação. A imagem abaixo representa uma parte do infográfico em discussão.

FIGURA 02: Infográfico apresentado no capítulo 01



Fonte: RICHTER, 2020

A segunda seção do *Read on* que avaliaremos será a unidade 02. A figura abaixo é uma representação desse texto:

Figura 03: Texto temática 02

— READ ON EM13LGG10? EM13LGG30? EM13LGG40? CC BY SA

Pre-reading

- 1 Look at the text below. What is it?
It's a meme.
- 2 What are the characteristics of a meme?
Possible answers: A meme usually has pictures and a sentence. / It's funny. / It's a funny video or picture on the internet.
- 3 Do you send memes to your friends? Why (not)?
Possible answers: Yes, because it's funny. / Yes, to send a message to express an opinion. / No, because I don't like memes. Pergunte aos estudantes em que redes sociais os memes podem ser encontrados.

Reading
Possible answer: That a person can't change the world by sending memes.

- 4 Read the following meme and answer in your notebook:
What message is it trying to send us?

I WILL just keep...
imgflip. Available at: <https://imgflip.com/hs27e>.
Accessed on: Sep. 13, 2020.

de abertura da unidade

Fonte: RICHTER, 2020

Ela tem por tema: *Social Networks for social Transformation*. E articula dois textos como fonte de estudo. O primeiro deles é um Meme. Gênero de destaque na atualidade, que associa os aspectos verbais e não verbais da linguagem e tem o humor como um de seus traços descritivos. Observando o primeiro texto percebemos que as perguntas do *Pre-reading*

fazem uma articulação entre as *linguagens para entendimento da mensagem desse texto*.
 Conforma apresentamos abaixo:

Pre-reading

1. *Look at the text below. What is it?*
2. *What are the characteristics of a meme?*
3. *Do you send memesto your friends? Why (not)?*

Tradução das perguntas:

1. Observe o texto abaixo. Qual o gênero textual dele?
2. Quais são as características de um meme?
3. Você envia memes para seus amigos? Por quê?

O segundo foco é questionar aos estudantes se eles acreditam no impacto das mídias sociais na construção de mudanças sociais. A condução das perguntas do *Post-reading* indicam o debate em grupo promovendo trocas de ideias sobre a temática e organização escrita das conclusões do grupo. Como comentamos em capítulo anterior a BNCC traz a necessidade de trabalhar o uso dos textos que circulam nas redes sociais. Buscando promover uma reflexão sobre o impacto que esses instrumentos têm na sociedade moderna. Percebemos essas inclinações na seção. Existe um trabalho crítico envolto nas perguntas que direcionam a compreensão do texto. O fato dos alunos serem colocados na posição de agentes e darem suas opiniões é muito positivo, afinal eles conhecem os memes. Esse gênero é uma opção considerável para promoção da AC, pois a ideia de simplificação da mensagem e quebra do rigor da linguagem podem ser ferramentas utilizadas nesse gênero para transmitir conhecimento científico. Ampliando os processos de leitura a unidade trará um artigo para discutir alguns argumentos que destacam o papel das mídias sociais como ferramentas de transformações sociais. Como podemos ver abaixo:

GOING FURTHER

EM13LGG303

EM13LGG403

EM13LGG702

 NÃO
ESCREVA NESTE LIVRO
DON'T
WRITE IN THIS BOOK

Pre-reading

- 1 Observe the title of the text below. What is it about?
Possible answer: The text is about the fact that people see the use of social media as a tool to change society.
- 2 Look at the following picture. What does it represent? What makes you think that?
Possible answer: The picture represents the social media/technology. There are pictures, a cellphone, "likes", musical notes, emoji, location point, "play", headphones, etc.

Reading

3. A. It refers to the number of young people who view social media platforms.
B. It refers to the number of 35- to 50-year-olds who think that social media platforms can be used to do online activism.
- 3 Read the following newspaper article and answer: What do these numbers refer to? Write the answers in your notebook.
A 64% B 55% C 50% D 7%
C. It refers to the number of young people who use social media to communicate with campaign groups or charities.
D. It refers to the number of young people who use social media to communicate directly with a politician or political party.

https://www.irishtimes.com/business/technology/social-media-viewed-as-essential-tool-for-social-change-1.3642006

Social media viewed as essential tool for social change

Web Log: Research also finds social media helpful to charities and campaign groups
Thu, Sep 27, 2018, 07:00
Marie Boran

Nearly two-thirds of young people (64 per cent) view social media platforms like Twitter, YouTube and Facebook as an essential part of bringing about social change, according to new research from independent educational UK charity Demos [...]

The Demos report – “Plugged in: Youth Engagement Through Social Media” – found that 55 per cent of 35- to 50-year-olds also felt the same way about online activism while young women were almost twice as likely as young men to campaign via social media.

Additionally, social media appears to be vital to those who use it to communicate with campaign groups or charities: 50 per cent of young people who use it for this purpose do so on a daily basis.

Trolling
Social media has also made politics more accessible for younger generations [...]
There is, however, the issue of how trolling and hate speech can interfere with online activism [...]



BORAN, Marie. Social media viewed as essential tool for social change. *The Irish Times*. Available at: <https://www.irishtimes.com/business/technology/social-media-viewed-as-essential-tool-for-social-change-1.3642006>. Accessed on: Aug. 10, 2020.

Campaign: (substantivo) campanha ou reunião de meios para a realização de algo; (verbo) fazer campanha

Charity: caridade

Issue: problema, questão

Purpose: objetivo, propósito

Fonte: RICHTER, 2020

O artigo apresenta uma construção discursiva bem fundamentada. Acredito que o uso consciente das mídias sociais foi bem explorado nele. A organização da unidade também permite que ao longo das aulas os estudantes ampliem seu conhecimento sobre a temática e propicia momentos de utilização das mídias digitais como instrumentos para ação social. Sendo uma fonte ativa de possibilidade para o uso da língua em suas multimodalidades. O

artigo esta educando os estudantes sobre coisas que eles fazem e que nem imaginam como ativismo social. É uma oportunidade dos estudantes perceberem a possibilidade de alcance de suas práticas diárias. Sendo assim, uma proposta linguística que soma cidadania ética e aprendizado crítico. Embora vejamos a necessidade de destacar que o texto pode estar em um nível linguístico que exige muito dos estudantes da escola pública. Assim o próprio conteúdo do texto fica impossibilitado para a maioria dos estudantes

4.6 UMA ABORDAGEM DE ESTUDO DECOLONIAL?

Nosso último texto de análise se encontra na unidade 06 *Women Voices*, representada na imagem abaixo:

Figura 5: Poema utilizado para desenvolver a habilidade de leitura na unidade 06.

Reading

4 Read Conceição Evaristo's poem and check your answer to the previous activity. *Personal answer*

Women Voices
By Conceição Evaristo

The voice of my great-grandmother
echoed as a child
inside the ship's bowels.
Echoing moans
of a lost childhood.

The voice of my grandmother
echoed obedience
to the white-owners of everything.

The voice of my mother
whispered echoes of revolt
in the very end of the other's kitchens
under the trusses
of whites' dirty linen
along the dusty road
towards the slum.



100

Fonte: RICHTER, 2020

Nessa unidade o texto em destaque é um poema de Conceição Evaristo, pesquisadora e escritora brasileira reconhecida pelo trabalho que visa discutir a afro-brasilidade. O uso de textos como o poema *Women voices*, são exemplos de processos que visam desestrangeirizar a língua inglesa, que segundo Anjos (2019) devem compor o novo espaço de ensino da língua inglesa. Pensar em um livro didático de LI que apresente um poema de uma escritora negra brasileira é uma aplicação clara da abordagem intercultural da língua potencializada pela AC.

A valorização da produção cultural brasileira é marcada nessa unidade temática. Os estudantes que não conhecem o trabalho de Conceição Evaristo são apresentados a ele e associado a isso temos a possibilidade de apresentação de uma autora nacional para o mundo. Mostrando de forma clara uma das possibilidades de aprender a língua inglesa. Onde muito mais que consumir, precisamos apresentar. O gênero textual poema permite que de uma forma metafórica os estudantes reconheçam a trajetória de superação da mulher preta brasileira ao

longo da história. Embora a abordagem inicial seja interessante percebemos que o livro ao adotar essa temática em alguns momentos acabou por reproduzir uma visão colonial sobre a população preta no Brasil. Em um dos textos dessa unidade existe a descrição da presença dos quilombos na atualidade. Esse fator colabora para reprodução da imagem de não evolução econômica e acadêmica da população afro-brasileira. Sendo assim, é preciso que o professor perceba esses significados silenciosos que aparecem nas construções dos textos para que possa conduzir a representações que motivem os alunos a adotarem uma postura crítica frente a essas questões. O capítulo conta ainda com um segundo texto, uma resenha de livro. Percebemos mais uma vez a promoção das histórias sobre escravidão e subjugação. Embora, acreditemos que o foco do livro seja promover a presença das temáticas voltadas para história da população afro-brasileira acreditamos que essas questões ainda precisam de maior embasamento, pois o trabalho escolar precisa construir novas referências e o que percebemos nessas unidades é a reprodução das representações de inferioridade que colaboram para manutenção das formas de poder. Acredito que a unidade temática 06 é uma tentativa de promover a abordagem intercultural sem entender que o autoconhecimento precisa ser um caminho de valorização para que através desse processo tenhamos o desejo de socialização. Sendo assim, podemos concluir que o *Read on* desse capítulo é uma proposta intercultural e decolonial ao destacar uma autora brasileira e negra, mas as demais seções não subsidiam o estudante com conhecimentos científicos que mostrem o empoderamento do negro e seu legado. Sendo importante, destacar que o racismo apagou figuras científicas e culturais importantes da história. Dessa maneira é essencial que a escola possibilite o reconhecimento desses sujeitos enquanto agentes constituintes de uma história relevante. Essa proposta de ensino tem uma relação com a AC, pois existe um forte debate que visa romper com proposições que reconhecem apenas a ciência branca, europeia e masculina.

Gostaria de concluir esse capítulo destacando que embora tenha percebido a presença marcante de habilidades que possibilitem a promoção da Educação científica essa abordagem precisa ser mais explorada no livro *Take Action!*, fator que permite descrever que o material necessita que o professor tenha consciência das práticas de alfabetização científica e saiba associá-la a LI. Em uma sociedade que destaca o inglês como língua da ciência não visualizar em um material didático de grande abrangência essas questões é um prejuízo para aprendizagem, pois os estudantes acabam por perderem a oportunidade de ter acesso a uma aprendizagem interdisciplinar que demonstre a articulação entre as formas de conhecimento e proporcionem possibilidades reais de aplicação do que é trabalhado na escola. Esses estudantes que não tem na escola o contato com o ensino que promova ligação entre língua,

ciência e tecnologia acabam sendo expostos a exames que têm essa articulação como base e temos como resultado baixos rendimentos dificultando o acesso do estudante da escola pública à educação superior. A língua inglesa é constantemente marginalizada no contexto escolar e nos questionamos se associá-la a outros saberes não seria uma possibilidade para superação desse problema. Sendo necessário rompermos com o formalismo para adoção de práticas educativas que promovam a aprendizagem interdisciplinar. Gostaria de concluir esse capítulo destacando que embora perceba a carência de práticas de AC no material de coleta, a organização das unidades de aprendizagem permite que o professor possa direcionar as reflexões promovidas através das leituras e crie possibilidades de promoção da alfabetização científica nas aulas de língua inglesa. Dessa maneira, o conhecimento que o professor tem sobre as bases da AC será fundamental para que além dos métodos dos livros ele possa promover uma educação que permita utilizar a ciência como caminho para transformação local e global.

5. CONCLUSÃO

Em linhas gerais podemos destacar o século XXI como a era da informação, uma vez que a cada momento torna-se mais comum o aprimoramento tecnológico favorecendo assim as possibilidades de interação social. Nesse cenário a língua Inglesa ganha o privilégio de ser o idioma da comunicação global permitindo ao sujeito falar de si e entender o outro, mas é preciso analisar se essa competência vem sendo desenvolvida nas escolas. E caso encontremos respostas negativas verificar quais caminhos seguir para alcançá-la. Outro fator de relevância é a aquisição da proficiência linguística, uma vez que mesmo tendo contato com a língua inglesa nas escolas por mais de 7 anos os estudantes pouco conseguem ler e escrever. Quando são indicadas atividades que necessitem da fala a situação se agrava e nos questionamos como promover um ensino que desenvolva as quatro habilidades básicas e que no mesmo processo prepare o aluno para o uso social da língua.

Durante a construção dessa pesquisa nos deparamos com a figura do livro didático como principal elo entre as competências e habilidades propostas para o ensino de língua inglesa e a ação pedagógica. Frente aos muitos impasses sobre a constituição dos livros didáticos de língua inglesa é preciso destacar a importância que esses materiais têm na socialização do conhecimento cientificamente comprovado. Em uma época onde todos podem dizer ter acesso a materiais que estabelecem o contato com a fundamentação científica é uma forma de estabelecer junção entre conhecimento linguístico e alfabetização científica. E segundo as habilidades propostas na BNCC essa deve ser uma prática comum dos trabalhos em sala de aula. Nessa linha de pensamento é preciso que os livros didáticos estabeleçam elo entre esses saberes para que atendam as demandas contemporâneas. Onde ver a língua como produto cultural vivo que se altera e se adapta em contextos e necessidades diversas faz toda a diferença no agir pedagógico.

Descrevendo o livro avaliado percebemos que ele está buscando caminhos para consolidar as diretrizes da BNCC, que visam o elo entre as diversas áreas do saber, mas embora haja essa preocupação o percurso que vem sendo traçado ainda é utilizar o texto para falar da língua. E nós enquanto defensores da pedagogia crítica destacamos que é preciso conhecer a língua para propor resignificações na vida. A seleção dos temas já sinaliza uma prática da Educação científica, pois percebemos a intenção em abordar temas ligados a realidade dos estudantes. Com referências que eles reconhecem. Sendo uma ruptura necessária com a formatação dos livros que condicionavam as representações textuais a socialização da cultura estaduniense ou britânica. Nesse contexto destacamos que a seleção

dos temas e textos do livro *Take Action*, tem condições reais de promover a proficiência linguística, mas a figura do professor enquanto mediador de discussões é fundamental para que mais que palavras os estudantes somem ação social.

Outro fator que buscamos perceber no texto foi como é construída a visão da língua inglesa na coleção. Para isso tomou-se como base a EM13LGG401, que destaca o processo de expansão da língua inglesa no mundo, mas os textos que fazem essa referência apenas descrevem o grande alcance da língua, sem destacar que ela muitas vezes é a materialização da mentalidade imperialista que impõe ao outro o que falar e como falar. Nesse processo é que destacamos a proposta de autonomia discursiva de Paulo Freire como uma possibilidade para desconstrução das marcas do colonialismo no ensino de Língua Inglesa. Pensar autonomia discursiva (FREIRE, 1996) é possibilitar que o indivíduo compreenda o idioma como fonte de possibilidades para conhecer quem é o outro e apresentar a si. Sem eleição de modelos oriundos do destaque econômico e sem menosprezar outras formas de ser e significar. Nessa proposta de atuação podemos destacar que surge uma necessidade de tornarmos as aulas de Língua Inglesa momentos de reflexão sócio-cultural como explica Siqueira:

Ao conceberem as escolas como arenas culturais onde formas sociais e ideológicas distintas encontram-se em constante conflito, o que os pedagogos críticos buscam é a transformação da sociedade através da educação, incluindo o ensino de línguas. (SIQUEIRA, 2015, p.237)

Pensar as aulas de língua como arenas de transformação social é tecer o olhar sobre as formas de ensino e nesse espaço é preciso destacar as concepções que norteiam a ação docente e os materiais que servirão de suporte para essa prática. Em relação aos livros didáticos é preciso destacá-los como um material que se bem formulado apresenta contribuições significativas para professores e alunos. Esse fator demonstra a necessidade de ampliarmos as pesquisas sobre livro didático, pois são ferramentas abrangentes distribuídas nas regiões mais adversas do país. Podemos citar ainda a possibilidade de otimização do tempo na sala de aula, os LDs também são instrumentos de contato entre os estudantes e a esquematização dos processos para aquisição da proficiência, além de consumirem uma parcela significativa do orçamento público destinada à educação. Sendo assim, precisamos exigir que esses materiais apresentem condições adequadas para atender as novas demandas educacionais do século XXI. Precisamos formular livros que reflitam pesquisas recentes sobre

língua, educação e tecnologia. Além de apresentarem proposta de ações educativas que transformem os estudantes em cidadãos do mundo. Nessa busca destacamos a importância do processo de seleção dos livros nas escolas. O professor mais que folhear o livro precisa saber quais as concepções teóricas perpassam por ele. Quais abordagens de ensino são desenvolvidas em suas atividades e se apesar de uma produção homogênea podemos utilizá-lo para pensar nas peculiaridades de nosso espaço local. É notável destacar que um dos primeiros instrumentos utilizados para o ensino foram as gramáticas, mas que ainda continuam sendo um dos principais métodos utilizados para o ensino. Sobre essa questão nos explica Siqueira:

Com a descoberta da escrita e da imprensa, os livros tornaram-se rapidamente objeto de consumo, apesar de sua socialização não ter sido muito tranquila. Em termos de ensino de línguas, as gramáticas foram os primeiros livros a serem utilizados. (SIQUEIRA 2015, p 78)

Talvez exista uma linha tênue entre o teorizar e colocar em prática as ponderações sobre educação, mas acredito que o ouvir já é um caminho significativo para refletirmos e pensarmos em intervenções nos nossos problemas diários. Sobre a ruptura do ensino que tem a gramática como foco destacamos que percebemos em nossa avaliação uma forte inclinação a desconstrução dessa prática, mas ainda sendo necessário identificar como essas ideias são materializadas nas salas de aula. Não acredito que os livros sejam a chave para melhoria do ensino, mas temos visto que a atuação docente frente a proposta deles pode contribuir significativamente para construção de uma escola viva. Nessa busca destacamos a alfabetização científica e as diversas práticas de fazer educação científica como um caminho repleto de possibilidades para melhoria do ensino. Gostaríamos de concluir destacando que fazer parte da Educação científica é também favorecer o domínio científico. E nesse cenário de possibilidades o casamento entre a língua inglesa e a alfabetização científica é uma forma de ampliação das formas de saber. Em síntese é preciso destacar que conhecer a ciência também deve ser uma prática de cidadania. E nessa proposição de conhecimento da língua destacamos que o discurso vai sempre promover uma ação. E espero que as ações oriundas dessa articulação entre inglês e ciência possamos fomentar saberes significativos.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 5. ed. São Paulo: Pontes. 1998.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada-Ensino de Língua e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2ª ed.2007.

ANJOS, Flávius Almeida dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística**. – Cruz das Almas/BA : UFRB, 2019.

ARAÚJO Felipe - Graduação em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela UniFIAMFAAM, 2012. **História do livro**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/curiosidades/historia-do-livro/>>. Acessado em 29 de agosto de 2015.

BAZZO, Auller. **Reflexões para a implementação do Movimento CTS no contexto educacional brasileiro.pdf**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wJMcpHfLgzh53wZrByRpmkd/>> Acesso: 02. 09.2021

BAKHTIN, Mikhail . **Os gêneros do discurso: Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992b, p.277-326.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

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

BRASIL, **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL, **Guia de livros didáticos: PNLD 2021: Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais. Língua Estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC. 1997

CHASSOT. Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2003 N° 22

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes et al. **Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191–215, jan./jun.

2010. Disponível em:

<<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm#inbox/FMfcgzGpGKWCrvwhbPZtKvDQthSlgBzp?projector=1&messagePartId=0.1.>> Acesso:28.05.2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Neli klix. RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo.** Disponível <http://ceres.udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf> Acesso: 26.05.2022.

FREITAS: Marco Túlio de Urzêda. **Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/ inglês.** Disponível: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/jy6HFM97DcT7X8yLfxjSCjS/?lang=pt&format=pdf.>> Acesso em : 09.05.2022

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil.** Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

HOOKS, Bell. A língua. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEFFA, V. J. **Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras.** In: LEFFA, V. J (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: Educat, 2005.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>

LORENZETTI, Leonir. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.** Rev. Ensaio. Belo Horizonte v.03 | n.01 | p.45-61 | jan-jun | 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

MENDES, Edleise. **Por que ensinar língua como cultura?** In: SANTOS, Percilia; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Orgs). Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.). **Língua, cultura e formação de professores: Por uma abordagem de ensino intercultural.** In: _____. Saberes em Português: Ensino e Formação Docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa **Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (2003) **A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil**: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (org.). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, p. 29-57. _____. (2006) Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-107

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de Inglês**: teóricas, práticas, ideologias. São Paulo. Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 194 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em:
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270118/1/Oliveira_LuizEduardoMenesede_M.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2017

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **A instituição das línguas vivas no Brasil**: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade. São Paulo, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **História do Material Didático**. (UFMG/CNPq/FAPEMIG). Disponível: <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>>
 Acesso em 20.05.2022

PENNYCOOK, A. **A lingüística aplicada dos anos 90**: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). Lingüística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49

PEREIRA, Arilson do Vale. **A política pública APL e sua vinculação com os fundamentos teóricos do inovacionismo: limites e contradições**. Curitiba. 2015. Disponível em: <
https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1988/1/CT_PPGTE_D_Vale%2C%20Arilson%20Pereira%20do_2015.pdf> Acesso: 10. 02.2022

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil**: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org). A Geopolítica do Inglês. Parábola, 2005, p. 135-159.

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

RICHTER, Carla. **Take Action!** Carla Richter, Juli Larré. 1 – ed. São Paulo. Ática. 2020.

SABACK ORR, Luciana. ALMEIDA, Risonete Lima de. **O ensino da Língua Inglesa numa perspectiva intercultural** BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras ISSN: 2238-5754 - n.3, jun/dez 2012 . Disponível em:

<<https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/962/680>> Acesso:25.06.2022

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Demerval. **A política educacional no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (Org.). Histórias e memórias da educação no Brasil. v. I e II, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 29-38.

SAVIANI, Demerval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Movimento, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** .4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHEN, B. S. P. Science literacy. **American Scientist**, v. 63, p. 265-268, maio, 1975.

SILVA JÚNIOR, José Henrique. COSTA, Karla Ferreira da. **O uso da tecnologia no ensino de Língua Inglesa**. HELB- História do ensino da Língua no Brasil. nº6, 2012. Disponível em: < <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/198-o-uso-da-tecnologia-no-ensino-de-lingua-estrangeira>. Acesso: 25.03.2021

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado**. In: Telma Gimenez; Luciana Cabrini Simões Calvo; Michele Salles El Kadri. (Org.). Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores. 01ed.Campinas (SP): Pontes Editora, 2011.

SIQUEIRA, Sávio. **Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes**. Revista Línguas e Letras. V.19, nº 44. Disponível em:

<<https://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257/pdf>> Acesso: 20.04.2022

SIQUEIRA, Sávio. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. 2005. Disponível:

<<http://www.inventario.ufba.br/04/pdf/ssiqueira.pdf>> Acesso:20.05.2022

SANTOS, E. S. DE S. E. **O Ensino da língua inglesa no Brasil** . Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, v. 1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2012. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>> Acesso: 12.05.2021

SANTOS. 2008. **Educação Científica humanística em perspectiva freireana - resgatando função do ensino CTS.pdf**. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37426>> Acesso: 20.05.2020

SANTOS, MORTIMER. 2002. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS na educação brasileira.pdf**. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/epec/a/QtH9SrxpZwXMwbpfpp5jqRL/?lang=pt>>. Acesso: 02.03.2020

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças**. Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas V.9 – nº 17 - jul. 2012/dez. 2012, p.49-62. Disponível em: <
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1647/2077>>. Acesso 18.04.2020

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. Tese (Doutorado em Linguística). IEL/Unicamp, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1325906>>. Acesso: 39.06.2021

TORTATO, Caroline. **O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares da língua estrangeira moderna do estado do Paraná**. Disponível em: <
http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Caroline%20Tortato.pdf>. Acesso: 13.04.2022

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira. CASTRO, Laura Laís de Oliveira. **Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil**. Disponível em<<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf>> Acesso: 25.05.2022.