



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - INGLÊS

GLEISLA THAIS MENDES

**ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE MATERIAL
DIDÁTICO À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA**

Mariana - MG
2024

GLEISLA THAIS MENDES

**ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE MATERIAL
DIDÁTICO À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Inglês do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Inglês

Orientador: Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima

Mariana - MG

2024

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M538e Mendes, Gleisla Thais.

Entre o texto e o contexto [manuscrito]: uma análise crítica de material didático à luz da linguística aplicada. / Gleisla Thais Mendes. - 2024.

28 f.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Letras Inglês .

1. Linguística aplicada - Crítica e interpretação. 2. Livros Didáticos. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Língua Inglesa - Estudo e ensino. I. Lima, Fernando Silvério de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 81

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana Matias Felicio Soares - SIAPE: 1.648.092



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Gleisla Thais Mendes

Entre o texto e o contexto: uma análise crítica de material didático à luz da Linguística Aplicada

Monografia apresentada ao Curso de Letras - Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras - Inglês

Aprovada em 03 de outubro de 2024

Membros da banca

Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva - Universidade Federal de Ouro Preto

O Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 24/10/2024



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Silverio de Lima, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/10/2024, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0800557** e o código CRC **ABF6541A**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.012359/2024-01

SEI nº 0800557

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: 3135579404 - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, por nunca ter medido esforços para garantir que eu tivesse toda a ajuda e ferramentas necessárias para conduzir meus estudos.

Ao meu irmão, por todo o apoio e companheirismo.

Aos meus amigos, por todo aprendizado, por compartilharem comigo os momentos de alegria e de frustração ao longo de toda a nossa trajetória, tornando muito mais leve. Iara, Theodoro e Mariana: vocês foram o melhor presente que a Letras poderia me dar. Guardo com muito carinho todos os nossos momentos pelo ICHS (e na vida) e em especial na sala do PLA que, a essa altura, já virou nosso cantinho particular. Lugar onde podíamos conversar, brincar, desabafar, dar risada, estudar também (às vezes, e sem Theodoro, porque ele tirava nossa concentração) enfim, lugar onde podíamos ser nós mesmos e o melhor: estarmos juntos. O que Fernando (e a Linguística Aplicada) uniu ninguém separa (meio brega essa frase, né?!). Amo vocês!

Ao meu orientador e professor Fernando Silvério, por tudo que me ensinou dentro e fora das salas de aula, por todas as conversas e conselhos dados (pelas fofocas também) e acima de tudo, pela parceria. Obrigada por acreditar e confiar em mim e nos meus trabalhos quando nem eu mesma o fazia. Sem você eu não estaria aqui hoje. Meu apreço por você sempre será imenso e saiba que você é o melhor professor que alguém poderia ter.

A professora Jhuliane Evelyn, nossa Jhu, que em tão pouco tempo conquistou não só o meu coração mas arrisco dizer o do DELET inteiro. É uma honra imensa ter tido a oportunidade de aprender com você. Obrigada por aceitar fazer parte da minha banca, por todo o acolhimento, incentivo, preocupação e pelo carinho de sempre que, com toda certeza, é recíproco. Você é extraordinária!

RESUMO

Esta pesquisa buscou, a partir da Linguística Aplicada Crítica (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1998, 2021; Kumaravadivelu, Moita Lopes, 1996, 2009; Moita Lopes e Fabrício, 2019) e da BNCC (2018), explorar o 1o capítulo do material didático English and More!, a fim de investigar se as perspectivas da Linguística Aplicada Crítica (LAC) - que trata sobre a importância da inclusão de questões políticas e socioculturais para o ensino de línguas - se refletem nas atividades propostas. Para isso, foi realizada uma leitura analítica dos conteúdos e, em um segundo momento, foi realizada uma análise da proposta didática nos fundamentando na LAC em diálogo com a BNCC e seus cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Os resultados demonstraram que as atividades apresentadas promovem o ensino crítico da língua inglesa, conforme discutido pela LAC, uma vez que proporcionam a oportunidade do questionamento, da reflexão e da conscientização em relação à aspectos políticos, sociais, culturais e relacionados à subjetividade do sujeito. Todavia, algumas lacunas apontadas no material mostram ainda que o ensino crítico é uma atividade de constante reavaliação e mudança, de forma a respeitar as localidades de saber e de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Crítica; Livro Didático; BNCC; Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This research aimed to explore the first chapter of the didactic material English and More! through the lens of Critical Applied Linguistics (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1998, 2021; Kumaravadivelu, Moita Lopes, 1996, 2009; Moita Lopes and Fabrício, 2019) and the National Common Curricular Base (BNCC, 2018) in order to investigate whether the perspectives of CAL - which emphasize the importance of including political and socio-cultural issues in language teaching - are reflected in the proposed activities. To this end, an analytical reading of the content was conducted and, subsequently, the didactic proposal was examined based on CAL in dialogue with the BNCC and its five organizing axes – orality, reading, writing, linguistic knowledge, and intercultural dimension. The results showed that the presented activities promote the critical teaching of the English language, as discussed by CAL, since they provide opportunities for questioning, reflection, and awareness regarding political, social, cultural aspects, and issues related to the individual's subjectivity. However, some gaps pointed out in the material also show that critical teaching is an activity of constant reevaluation and change, in order to respect the localities of knowledge and knowledge construction.

Keywords: Critical Applied Linguistics; Didactic Material; BNCC; English Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LI - língua inglesa

LAC - Linguística Aplicada Crítica

PCNs - LE - Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LA - Linguística Aplicada

ILF - inglês como língua franca

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

2. POR UMA LINGÜÍSTICA APLICADA CRÍTICA, DECOLONIAL E CONTEMPORÂNEA

3. METODOLOGIA

3.1. Apresentação do livro - *English and More!*

3.2. Estrutura e organização do livro didático

4. ANÁLISE DE DADOS: SOBRE O CAPÍTULO 1 - YOUTH IDENTITIES

4.1. Análise crítica da seção *Setting Off*

4.2. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into reading)*

4.2.1. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into language)*

4.2.2. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into writing)*

4.2.3. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into listening)*

4.2.4. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into language)*

4.2.5. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into speaking)*

4.3. Análise crítica da seção *Wrapping up*

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. REFERÊNCIAS

1. INTRODUÇÃO

A língua inglesa é ensinada e propagada mundialmente desde os processos de colonização, sendo, por esse motivo, um produto do colonialismo (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1998) quando não envolve uma dimensão crítica das razões pelas quais essa língua é aprendida e ensinada (Kumaravadivelu, 2016). Nesse sentido, o sistema público brasileiro de ensino e, em especial, os professores de inglês inseridos nesse sistema, acabam por propagar ideias ou valores através de ideologias colonialistas já enraizadas na sociedade, como por exemplo, o do inglês baseado no falante nativo como referência exclusiva (Figueiredo, 2011). O preconceito também ocorre devido à valorização do conhecimento produzido pelo Norte global¹, em especial o norte-americano, considerado uma verdade universal a ser seguida em todo o mundo, além da existência de uma "atitude (...) de quase adoração" (Moita Lopes, 1996, p. 37) por parte de muitos do Sul global. Com isso, pela eterna busca de métodos universalizantes de ensino da LI (língua inglesa) (Kumaravadivelu, 2016), o que acontece é um apagamento dos saberes locais (Canagarajah, 1999; Pennycook, 2021) que infelizmente pode se concretizar na desvalorização e desmerecimento do conhecimento e das subjetividades de seus alunos. E sem um olhar crítico, o ensino de LI acaba se tornando uma forma de reprodução e fortalecimento desses apagamentos locais.

Isso nos faz lembrar que, como parte de uma sociedade, o sistema de educação também “é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 1996, p. 44). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que não podemos negar avanços nas últimas décadas que beneficiaram o ensino de LI na educação básica brasileira (dos documentos oficiais ao acesso a livros didáticos gratuitos e produzidos no próprio país), não podemos olhar para esses fatos históricos ingenuamente como se eles não tivessem sido forjados em meio a constantes disputas que apenas mostram que essas conquistas, são temporárias e passíveis de descontinuidade. Um campo que se envolve especificamente com estes questionamentos é o da chamada Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), que problematiza os aspectos políticos e sociais que sustentam as mais variadas ideologias e desigualdades.

Nas duas últimas décadas, entre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, o fortalecimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ampliou o acesso gratuito a livros didáticos de língua inglesa na escola pública. E ao mesmo tempo, do ponto de vista

¹ Conceito definido na segunda seção (referencial teórico)

capitalista, isso impulsionou o mercado editorial no estabelecimento de uma indústria que envolveu o surgimento de novos autores de materiais didáticos e novas orientações teóricas (em especial as da BNCC) como norteadoras das obras de potencial contemplado.

Conceitos como o do inglês como língua franca (em letras minúsculas), multiletramentos, linguagem e suas tecnologias tornaram-se pontos centrais, nem sempre compreendidos em sua complexidade teórica para uma realidade brasileira bastante diferente dos países onde esses conceitos primeiro emergiram. Mesmo assim, eles são amplamente discutidos nas versões comentadas dos materiais didáticos disponibilizados aos professores. Uma lacuna que nos inquieta, no entanto, é que por mais que documentos como a BNCC abracem os pressupostos de uma “educação linguística, consciente e crítica” (Brasil, 2018, p. 241), torna-se necessário o exercício constante de compreender como esses materiais propõem as tais perspectivas críticas, sem o risco de um esvaziamento do termo. Como nos lembra Pennycook (2021), existem diferentes orientações teóricas e metodológicas que englobam as perspectivas críticas, mas não devemos nos esquecer de algo que as aproxima, o imperativo de não apenas compreender os problemas envolvidos nas relações de linguagem, mas, sobretudo, desafiar o *status quo* que se beneficia da ausência do espaço para fazer perguntas (Freire, 1985). Tendo em vista a imposição do idioma e ideologias associadas a ele, esta pesquisa tem como objetivo geral explorar como as perspectivas da Linguística Aplicada Crítica se refletem nas atividades propostas pelo livro didático da rede pública de ensino *English and More!*, à luz das diretrizes estabelecidas pela BNCC para o ensino de língua inglesa. Os objetivos específicos, por sua vez, se dividem em dois: 1) Analisar as diretrizes da BNCC relacionadas ao ensino de inglês, identificando como elas dialogam com as visões críticas da Linguística Aplicada; 2) Analisar as atividades do livro didático *English and More!* para identificar se e como elas promovem a crítica e a desconstrução de imposições culturais e linguísticas, em consonância com as perspectivas da LAC.

2. POR UMA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA, DECOLONIAL E CONTEMPORÂNEA

Em um dado momento após seu surgimento na década de 1960, a LA passa a ser vista como uma área interdisciplinar, que propõe solução para problemas relacionados à linguagem em diversos contextos sociais, e não apenas no ambiente de sala de aula (Celani, 1992). Influenciada também pelo campo das Ciências Sociais, a LA se torna imprescindível para “(...) pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam

responsivas às práticas sociais em que vivemos” (Moita Lopes, 2009, p. 19). Nesse sentido, ela reconhece que as questões culturais, políticas, sociais e históricas são intrínsecas à aprendizagem de línguas e que ocorrem dentro de relações de poder. Além disso, em sociedades que são estruturadas e dominadas por culturas e ideologias hegemônicas (Pennycook, 1998), a língua, que é inerentemente política, estabelece e mantém relações de dominação. Logo, devemos pensar em um ensino e aprendizagem de línguas que leve em consideração não só aspectos sociais, culturais e políticos da linguagem, mas também questões de gênero, raça, etnia e sexualidade de forma que as teorizações sobre as pessoas sejam mais sensíveis às suas subjetividades e às complexidades da vida contemporânea (Moita Lopes; Fabrício, 2019).

Nesse cenário e devido à influência das Ciências Sociais, surge, nos anos 2000, a vertente da Linguística Aplicada Crítica, que diz respeito a uma abordagem crítica das problemáticas perpassadas pela linguagem em uma sociedade inerentemente política e ideológica, levando em conta os indivíduos ali inseridos. Desta forma, não se trata de uma nova Linguística Aplicada, mas de um olhar mais apurado em relação às temáticas sociais. Todavia, antes de expandirmos o entendimento do que é ser crítico na perspectiva da LA e tendo em vista o foco deste trabalho na área de ensino de língua inglesa, se faz necessário compreender como a língua inglesa veio a se tornar uma ferramenta de dominação e poder global. Dessa forma, será possível compreender o motivo que nos leva a uma visão crítica da língua no ensino e aprendizagem.

Devido ao processo de dominação colonial inglês, a necessidade desse aprendizado adveio da importância do idioma nos âmbitos político, científico e tecnológico, entre outros. E tem desempenhado um papel significativo no mundo desde o século XVIII, com a Revolução Industrial, e, mais tarde, com a consolidação dos Estados Unidos como maior potência mundial. Tendo isso em vista, e o aumento considerável da presença do inglês no mundo entre as décadas de 1990 e 2000, ele passou de língua internacional para língua franca², refletindo as dinâmicas de poder da globalização. Apesar das razões pelas quais o inglês foi escolhido para ser ensinado no Brasil - devido à dependência econômica em um cenário de tendência de internacionalização da economia brasileira - e também no mundo, devido ao sistema capitalista neoliberal, Moita Lopes (1996) defende que não devemos ignorar a língua do imperialista, mas “saber fazer uso dela em benefício do terceiro mundo” (p. 59).

² “O inglês como língua franca é um meio de comunicação entre pessoas que provêm de contextos linguísticos diferentes. (...) Significa que qualquer falante de inglês, seja ele de um país que possui o inglês como primeira língua, de um país pós-colonial ou de um país onde o inglês não é utilizado como primeira língua e nem a língua oficial, pode ser um falante de ILF.” (Jenkins, 2012, p.486-487)

No entanto, para que os aspectos sociais, culturais e políticos da linguagem, assim como questões voltadas para a subjetividade do sujeito possam, a partir das concepções da LAC, ser inseridas no ensino-aprendizagem de línguas é necessário que levantemos perguntas, por exemplo, sobre a relevância e a aplicabilidade dos materiais e currículos definidos e desenvolvidos pelo centro para os marginalizados, uma vez que existem, na maior parte das vezes, uma discrepância entre o que o material apresenta e a realidade do aluno (Canagarajah, 1999; Kumaravadivelu, 2016; Oliveira, Barbosa, Silva, 2020). Nos últimos anos, além da Linguística Aplicada Crítica, os estudos da linguagem têm se debruçado ainda sobre uma vertente decolonial (Kumaravadivelu, 2016), pautada pelo questionamento das relações subalternas de poder. Ambas a LAC e a decolonialidade, influenciadas por perspectivas pós-estruturalistas e pós-colonialistas, visam problematizar a ideia de que o conhecimento válido é exclusivamente aquele produzido em contextos hegemônicos, enquanto outras epistemologias são marginalizadas. A LAC, ao dialogar com as Epistemologias do Sul (Sousa Santos; Meneses, 2009), reconhece a importância da localidade na produção do conhecimento e questiona as hegemonias que eram fortes até mesmo na própria Linguística Aplicada. O ensino de língua inglesa a partir de perspectivas críticas e decoloniais (Canagarajah, 1999; Kumaravadivelu, 2016; Pennycook, 2021), por sua vez, deve rejeitar o modo de ler o mundo estabelecido a partir do eurocentrismo e pensar em realidades alternativas a partir do contexto de ensino para o contexto de ensino, rejeitando ideias estabelecidas pelo Norte, como o do inglês ideal, que controla a subjetividade dos alunos e os afasta de sua realidade, uma vez que, o inglês trago pelos estudantes para a sala de aula possui traços culturais e sociais híbridos.

A terminologia Norte-Sul não se trata simplesmente da localização geográfica, mas sim de uma “narrativa universal na qual a Europa e os EUA são, simultaneamente, o centro geográfico e a culminação do movimento temporal do saber” (Curiel, 2020, p. 133), de forma que todo o restante se vê subalternizado, excluído e suas subjetividades higienizadas e apagadas. Além disso, ignorar o fato de que “as condições socioculturais influenciam nossa atividade cognitiva, mediando a forma como percebemos e interpretamos o mundo ao redor”³ (Canagarajah, 1999, p. 14) pode fazer com que os alunos não desenvolvam sua criticidade de maneira plena, já que a escola, mesmo que se denomine neutra, é propagadora das práticas culturais dominantes como a norma a se seguir, algo que atravessa tanto a prática pedagógica quanto os materiais didáticos, fazendo com que os alunos legitimem e sirvam aos interesses

³ No original: “Socio-cultural conditions always influence our cognitive activity, mediating how we perceive and interpret the world around us.”

dos grupos dominantes. Tendo em vista estes fatores, se evidencia a importância do questionamento (Canagarajah, 1999) também discutido por Paulo Freire.

Para Freire (1985), a pergunta deve ser estimulada a todo tempo, pois possui influência na aquisição de conhecimento em diferentes aspectos, seja ele cultural, social ou político na vivência do aluno. Para além da sala de aula, entendemos o questionamento freiriano como algo que deve atravessar inclusive o nosso fazer científico no campo da linguagem, o que nos possibilita o diálogo com a LAC para problematizar essas questões de ensino e aprendizagem de LI para o nosso contexto imediato: os materiais didáticos. Ao serem produções culturais igualmente atravessadas pelas questões políticas e ideológicas e por serem os mediadores do processo pedagógico, a relevância de analisar constantemente esses materiais se dá pela possibilidade de “aprofundar o conhecimento sobre as perspectivas de ensino para a língua inglesa propostas pela BNCC e, também, a re(pensar) o papel do livro didático como recurso pedagógico” (Pereira, Castilho, 2021, p. 63).

A BNCC se trata de um documento normativo que estabelece as competências, habilidades e conteúdos que devem ser trabalhados, desde a educação infantil até o ensino médio, nas escolas do país. A base busca valorizar a língua em seus contextos locais, aborda a importância da interculturalidade, dos multiletramentos e da língua como construção social, permitindo que o estudante interprete e reinvente os sentidos de modo contextualizado à vivência (BNCC, 2018). Para guiar o processo de ensino-aprendizagem, a Base Nacional conta com cinco eixos organizadores a serem desenvolvidos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Como apresentado anteriormente, a Linguística Aplicada Crítica problematiza a importância do ensino de línguas estrangeiras que inclua fatores sociais, políticos e culturais, incentivando a criticidade e a conscientização dos aprendizes. Do mesmo modo, os eixos organizadores propostos pela BNCC visam a reflexão crítica em relação à aspectos culturais, sociais e identitários, o que, por sua vez, contribui para que os alunos se tornem cidadãos críticos e ativos em relação ao mundo ao seu redor. No entanto, é válido ressaltar que as visões críticas aqui mencionadas não são as mesmas, tampouco a BNCC se define especificamente vinculada a esse referencial teórico, ainda assim, elas são capazes de dialogar entre si em alguns aspectos.

Incluir tais discussões no processo educativo é essencial para que os alunos tenham a oportunidade de adquirir uma melhor compreensão do papel da língua (inglesa) e desenvolver o pensamento crítico, para isso, faz-se necessário observar quais temáticas têm sido propostas nos materiais didáticos. E essas reflexões nos levam, a seguir, no delineamento da proposta de pesquisa com foco em livros didáticos contemporâneos.

3. METODOLOGIA

A seguinte pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco em descrição e análise de material didático. O objetivo principal é examinar as práticas pedagógicas e as propostas didáticas contidas no livro de inglês *English and More!*, da editora Moderna, à luz dos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial ao que se refere aos cinco eixos que orientam o ensino da língua inglesa na educação básica.

A metodologia divide-se em duas etapas principais:

1. **Leitura Analítica do Material:** Nesta fase inicial, foram analisadas as versões do aluno e do professor do capítulo 1, intitulado *Memory and Identity - Youth Identities*. O foco dessa análise foi a compreensão dos conteúdos apresentados, bem como das orientações didáticas e comentários fornecidos pelas autoras e pela editora na versão do professor.
2. **Análise Crítica com Base na LAC e na BNCC:** Na segunda etapa, a análise se concentra nas seções do capítulo, denominadas *Setting off*, *Getting deeper* e *Wrapping up*. A partir dessas seções, será realizada uma análise crítica da proposta didática, utilizando como referencial teórico as perspectivas da Linguística Aplicada Crítica, buscando entender como o material didático dialoga com as diretrizes da BNCC.

3.1 Apresentação do livro - *English and More!*

O livro *English and More! - Língua Inglesa* (Weigel, Reschke, 2020) se trata de um livro de volume único, totalizando 296 páginas e aborda conteúdos voltados para os três anos do Ensino Médio. É contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático e é distribuído aos estudantes da rede pública desde 2021. As autoras responsáveis pela elaboração do material são Adriana Weigel e Tatiana Reschke, ambas são licenciadas em Letras, possuem mestrado em Educação e experiência na área de ensino de inglês.

Segundo as autoras, na edição comentada ao professor, *English and More!* possui uma abordagem teórico-metodológica voltada à pedagogia dos multiletramentos, que se refere ao uso de gêneros textuais multimodais, considerando a diversidade cultural e os contextos digitais contemporâneos no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem se divide em quatro etapas: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada (The New London Group, 1996). O conceito bakhtiniano de gênero, definido como “enunciados que apresentam um tema, um estilo verbal e uma construção composicional” (Weigel e Reschke, 2020, p. X). Se respalda à ideia do ILF enquanto

instrumento de comunicação utilizado por pessoas com diversos repertórios culturais e linguísticos, incluindo também os falantes nativos (Weigel e Reschke, 2020), tratando também sobre a importância do aspecto intercultural abordado por Canagarajah (2007) na visão do inglês em seu viés de língua franca, fator fundamental para a conscientização dos estudantes e para uma educação linguística de qualidade. No material didático as autoras vão em defesa de uma ensino-aprendizagem de inglês que promova a reflexão crítica e expressão (Duboc, 2015) dos estudantes acerca de suas realidades. Além disso, por trazer falantes de inglês de diferentes povos, culturas, identidades e visões de mundo, o material permite que os estudantes “tomem maior consciência do que pode representar a língua inglesa para muitos povos e culturas, ao problematizar os processos históricos de colonização e hegemonia” (Weigel e Reschke, 2020, p.XIV), fator de extrema importância no ensino de línguas a partir das visões da LAC (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1998; Kumaravadivelu, 2016).

Para além disso, aborda a visão de linguagem de Bakhtin como determinada pelas práticas sociais e a concepção de ensino com base na perspectiva sociocultural de Vygotsky, que, por sua vez, deve levar em conta não somente os aspectos cognitivos mas também o contexto sociocultural (Weigel e Reschke, 2020). Nos voltando ao conteúdo, o exemplar possui doze capítulos e se divide em seis unidades temáticas, onde são propostas discussões acerca de vários assuntos como: identidade, arte, ciência, desafios de vida, igualdade racial e poder de mudança. Cada unidade possui objetivos a serem alcançados durante o processo de aprendizagem e na primeira, os alunos são convidados a refletirem sobre diversidade cultural juvenil e processos identitários. É nessa temática que se insere o capítulo 01 aqui analisado (p.22-39), referente ao 1º ano do Ensino Médio. Nele são abordados temas sobre memória e identidade, buscando trazer reflexões sobre diversidade, respeito e valorização do outro. Assim como o restante dos capítulos, é subdividido em seções com foco na introdução do tema, no trabalho de quatro eixos propostos pela BNCC (com exceção da dimensão intercultural, que está presente em todas as seções), fechamento do conteúdo e um quadro de recapitulação.

3.2. Estrutura e organização do livro didático

O material (na versão comentada para os docentes), a partir da página V, apresenta informações gerais para os professores, nas quais são enfatizadas a importância de uma formação linguística crítica, noções básicas sobre a BNCC e suas competências gerais e específicas (Linguagens e suas Tecnologias). Nele também são elencados pressupostos

teórico-metodológicos voltados para o ensino do inglês em especial a partir da visão da língua inglesa como língua franca, e o conceito de multiletramentos. Para além de uma seção sobre o acompanhamento e sugestões de avaliação dos alunos ao longo do ano letivo, o livro dispõe de uma seção sobre a organização e descrição dos conteúdos compostos em cada capítulo, sendo eles *Setting off*, *Getting deeper*, *Wrapping up* e *My Learning Progress*. No que diz respeito à BNCC, o livro possui um segmento onde nos é exemplificado os momentos (capítulos) em que as competências gerais se manifestam e seus objetivos. Apresenta também um quadro sobre as principais habilidades trabalhadas nos cinco eixos e um segundo quadro sobre as competências específicas da Base para a área específica de Linguagens e suas Tecnologias.

4. ANÁLISE DE DADOS: SOBRE O CAPÍTULO 1 - *YOUTH IDENTITIES*

Neste trabalho, a análise do capítulo 1 foi realizada a partir dos cinco eixos organizadores, a fim de investigar como as autoras se alinharam aos pressupostos da BNCC ao propor o material e qual dimensão crítica ou quais aproximações críticas foram feitas a partir dos temas e atividades propostas. Tendo esses fatores em vista, serão apresentadas abaixo as análises das atividades contidas nas seções *Setting off*, *Getting deeper* (que envolvem a leitura, gramática, escrita, compreensão auditiva e oralidade) e *Wrapping up*. A seção *setting off* serve para introduzir o tema do capítulo, ou seja, identidades juvenis. Na seção *getting deeper*, os alunos são aprofundados na temática, trabalhando também os eixos da BNCC. Por fim, na seção *wrapping up*, é realizado um fechamento de todo o conteúdo trabalhado. É válido ressaltar que todo o material é escrito em língua inglesa com exceção de alguns boxes flutuantes ao decorrer dos capítulos. Durante a análise, nos atentamos também ao design do livro didático. O design possui influência direta na capacidade dos alunos de processar e compreender informações, desempenhando, então, um papel essencial no processo de aprendizagem e, por esse motivo, os conteúdos e o modo em que são apresentados devem ser pensados de modo cuidadoso (Saunders; Wong, 2020).

Como anteriormente mencionado, a primeira unidade do livro didático é intitulada *Memory and identity* e visa a discussão e reflexão sobre a diversidade cultural e identitária. A introdução (p. 22 e 23) conta com um recorte do mural Todos Somos Um (etnias) do artista brasileiro Eduardo Kobra. Nela, são representados povos nativos ao redor do mundo e possui cores vibrantes e tropicais que resgatam traços da América Latina. Ao pé da página são expostos os objetivos da unidade e perguntas de discussão. A partir delas os alunos são

convidados a debater suas impressões iniciais sobre obra, e esse processo, por sua vez, valoriza a perspectiva dos estudantes, pois dá a eles a oportunidade de compartilharem suas experiências e interpretações pessoais (protagonismo do aluno para as autoras), promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso em relação às diferenças. Além disso, o ato de questionar discursos e valores que a obra pode representar ou evocar dos sujeitos é de extrema importância para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica (Canagarajah, 1999), além de antecipar os temas que permeiam a unidade.

4.1. Análise crítica da seção *Setting Off*

O capítulo “*Youth identities*” começa na página 24 com a seção “*setting off*” e apresenta seis imagens de jovens de diferentes países, culturas e identidades: I) músicos da Orquestra Sinfônica de Heliópolis; II) punks na Estônia; III) adolescentes dançando nos anos 70; IV) jovens indianos no Festival de Cores; V) jovens quenianas usando celular; VI) jovens em protesto contra a guerra do Vietnã nos anos 60. Na página 25, há um box sobre os conteúdos do capítulo, todos com traços dos eixos organizadores. A atividade 01 (p.24) propõe que os alunos, em grupo, observem e discutam as primeiras impressões das imagens. A atividade 02 (p.26) envolve a leitura de três trechos informativos e a associação de cada um com as imagens correspondentes, seguida de respostas a perguntas sobre essa associação e aspectos que chamaram a atenção nos textos. Na atividade 03 (p.26), os alunos, em duplas, discutem e respondem questões sobre similaridades e diferenças entre jovens de diferentes culturas e gerações. A atividade 04 (p.26) pede que os alunos reflitam sobre jovens que conhecem, sua cultura, e tragam uma foto representativa dela para compartilhar e discutir.

Durante a seção *setting off*, observamos uma consonância entre o eixo intercultural da BNCC, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) e as atividades propostas. As atividades e a obra de abertura promovem uma reflexão crítica sobre a diversidade cultural (enquadramento crítico para as autoras), valorizando identidades que vão além dos países de língua inglesa, resgatando também a realidade local (Canagarajah, 1999). Elas incentivam os alunos a refletirem sobre cultura e identidade como elementos das subjetividades de diferentes países, e a perceberem semelhanças, promovendo uma conscientização global e local (Freire, 1985; Canagarajah, 1999; Kumaravadivelu, 2016; Pennycook, 2021). Além disso, as atividades encorajam a expressão de opiniões e experiências pessoais que, para além da representatividade, reforçam a identidade cultural dos alunos.

A importância da representatividade pode ser vista, em especial, a partir da primeira imagem apresentada na atividade 01 (jovens músicos da Orquestra Sinfônica de Heliópolis). Trazer a atenção dos alunos ao fato de que uma orquestra tão prestigiada tem sua origem em uma favela da cidade de São Paulo, serve como ponto de partida para levá-los à compreensão de que o meio social em que vivem, ainda que marginalizado, produz saber cultural local e guarda enorme capacidade de produzir aptidões e outros talentos, inclusive de uma arte dita erudita e elitizada, que foi historicamente produzida por e para os grupos mais abastados. A imagem trazida pelas autoras quebra a expectativa do estereótipo (Hall, 2016), neste caso de que comunidades e orquestras são realidades distantes. Embora a imagem 01 seja simbólica por abordar a diversidade em contexto nacional, ela se distancia das manifestações culturais mais próximas do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, o papel do professor é crucial para conectar essa complexidade da identidade cultural com o cotidiano dos estudantes (Canagarajah, 1999) e subverter estereótipos (Hall, 2016), usando elementos tanto da cultura de massa quanto da erudita para fomentar a criticidade. As atividades 03 e 04 (p.26), por sua vez (a depender do professor), promovem um espaço de reflexão com base na vivência do aluno, alinhando-se aos princípios da BNCC sobre a promoção do respeito à diversidade. No que diz respeito ao design, a primeira seção possui uma fonte legível e tamanho adequado para leitura. As imagens apresentadas na abertura da unidade e na atividade 01 (p.24-25) possuem cores vivas, são relacionadas à temática, o que auxilia na leitura multimodal, e possuem breves notas explicativas sobre o conteúdo presente em cada foto, fator essencial para a interpretação e aprendizagem dos alunos. A seguir, serão apresentados e analisados os conteúdos propostos para a seção *Getting Deeper*, que se divide em *into reading*, *into language*, *into writing* e *into listening*.

4.2. Análise da seção *Getting Deeper (into reading)*

A segunda seção do capítulo, intitulada *Getting Deeper*, começa com a subseção *Into Reading*, focada no eixo de leitura da BNCC. A atividade 01 (p. 27) introduz as gerações *Baby Boomers*, *Generation X*, *Millennials* e *Generation Z*, convidando os alunos a pesquisarem sobre elas e relacionarem as descrições de cada uma em seus cadernos. A atividade 02 (p. 27) envolve uma discussão em dupla, conectando as imagens da atividade 01 da seção anterior (p. 24) às características das gerações mencionadas. Um *box* complementar, *Think About It*, oferece informações sobre a definição das gerações e perguntas para discussão em grupo sobre as problemáticas relacionadas. No canto direito da página, há outro *box* sobre

estratégias de aprendizagem, destacando a importância do contexto de uso das palavras. A atividade 03 (p. 27) instrui os alunos a lerem o título de um artigo do *The Guardian* sobre a Geração Z e selecionarem tópicos que esperam ser abordados no texto. A atividade 04 (p. 28) pede que os alunos pesquisem o significado de palavras-chave antes de lerem o trecho do artigo. Na atividade 05 (p. 28), os alunos leem o excerto, verificam suas previsões e relacionam parágrafos com os tópicos da atividade 03. A atividade 06 (p. 29) é um exercício de verdadeiro ou falso sobre sentenças do artigo. A atividade 07 (p. 29) envolve a releitura do texto e a resposta de perguntas relacionadas a ele. E a atividade 08 (p. 29) convida os alunos a compartilharem suas opiniões sobre diferenças geracionais, com foco em temas como casa própria, mercado de trabalho, e semelhanças ou diferenças entre suas vivências e as dos alunos britânicos. Esta atividade de escrita inclui um box adicional com sugestões para iniciar as respostas.

As atividades descritas focam no eixo de leitura da BNCC, alinhando suas atividades com as diretrizes estabelecidas. A BNCC enfatiza que, para além da leitura, é crucial a análise e problematização do conteúdo para desenvolver a criticidade, o que está em concordância com a LAC. A temática das diferentes gerações é interessante e bem introduzida, no entanto, é essencial que o professor busque, junto aos alunos, questionar como elas são apresentadas no material, já que definir indivíduos a partir de características geracionais pode levar a estereótipos ou a uma visão única das coisas. Às vistas disso, e pensando na importância da existência de diferentes modos de compreender o mundo (Pennycook, 1998), o *box Think About It* é essencial na abordagem dessa problemática, dado que incentiva a discussão e o pensamento crítico ao permitir que os alunos questionem o papel e as limitações dessas definições, que vão desde a exclusão à necessidade de pertencimento (linguagem como prática social para as autoras). A atividade de número 08 (p. 29), em especial, faz uma ponte entre o conteúdo do artigo publicado no jornal britânico e a realidade dos alunos, incentivando-os a refletirem sobre suas próprias vivências a partir da discussão de temas como emprego e casa própria, que por sua vez, devem levar em consideração as questões socioeconômicas e culturais do local em que estão inseridos, fator indispensável para a compreensão e visão crítica da realidade (Pennycook, 1998) experienciada pelos estudantes.

4.2.1. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into language)*

Esta subseção se intitula *into language* e visa o trabalho do *simple present* (na afirmativa e na negativa). A atividade de número 01 (p. 30), inicialmente, pede que os alunos

observem algumas sentenças retiradas do artigo (p. 28) e se atentem às palavras escritas em azul (estão no presente simples). Em seguida, devem escolher, entre quatro opções, quais ideias as sentenças vistas expressam. Após, são fornecidos dois quadros (um sobre o *verb to be* e o segundo sobre *other verbs*) nos quais os alunos devem copiar em seus cadernos e utilizar as palavras em azul (vistas nas sentenças) para completá-los. Cada quadro é dividido em três partes: subject (já preenchido), affirmative sentences e negative sentences (a serem preenchidos). A seguir, há uma seção explicativa sobre o uso do simple present tense, os alunos devem copiá-lo e completar espaços em branco a partir das respostas dadas para todas as atividades anteriores. A atividade de número 02 (p. 31) é introduzida a partir de informações sobre um fórum online, onde buscavam-se respostas sobre como é ser um adolescente no século XXI, seguido da opinião de um jovem. Os alunos são orientados a ler o trecho disponibilizado e a reescrevê-lo no caderno utilizando a forma correta dos verbos disponibilizados entre parênteses e então, são convidados a expressarem suas opiniões em relação à fala do jovem.

Como observado, a subseção acima se volta ao eixo conhecimentos linguísticos da BNCC. A atividade de número 01 (p. 30), em especial, possui enfoque na identificação e memorização de elementos da gramática (instrução explícita para as autoras). No entanto, não fornece aos alunos o uso do presente simples em contextos de comunicação reais, o que pode desmotivá-los e fazer com que tenham dificuldade em usar o conhecimento adquirido fora da escola, já que não veem a aplicabilidade prática do que estão aprendendo (Leffa, 2007). Na atividade de número 02 (p. 31), apesar do foco na conjugação correta dos verbos, por sua vez, é possível ver traços de integração entre o ensino de gramática e a dimensão intercultural, pois traz uma discussão breve sobre o que é ser um adolescente, permitindo que os alunos expressem suas opiniões em relação ao assunto.

4.2.3. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into writing)*

A próxima subseção se intitula *into writing* e visa o trabalho do eixo de escrita proposto pela BNCC. A atividade de número 01 (p. 31) apresenta três tópicos (*hanging out with friends, relationship e technology, games and social media*) e espera que os alunos relembrem os comentários dos jovens em relação a eles no artigo lido na página 28. A atividade de número 02 (p. 31) pede que os alunos escrevam um comentário curto que aborde suas experiências e opiniões em relação a esses tópicos (prática situada para as autoras). A atividade conta com um box adicional à sua direita intitulado *useful language*, com sugestões

de como iniciar o processo de escrita (ex: “*I like going to...*” e “*I like playing...*”) e um segundo box abaixo chamado *production strategy*, que relembra a importância do uso de conectores, assim como alguns exemplos. Após, os alunos devem escrever um comentário curto sobre eles mesmos. Com a escrita finalizada, devem trocar de texto com os colegas para que possam ler e ajudarem uns aos outros a aperfeiçoarem seus comentários, se atentando também a possíveis erros gramaticais. A partir das observações feitas pelos colegas, os alunos devem fazer as mudanças necessárias, apresentar ao professor e escrever a versão final em seus cadernos.

Durante a descrição das atividades propostas foi possível notarmos um consenso entre o eixo de escrita (predominante) da BNCC e traços da dimensão intercultural. Além de possíveis relações entre a LAC e o conteúdo apresentado. A abordagem de temas relevantes para os adolescentes (amizades, relacionamentos, tecnologia, jogos e redes sociais) é interessante, pois estão conectados à vivência diária dos alunos. Nesse cenário, o papel do professor é essencial para ir além do processo de escrita, estendendo a discussão de modo a ser mais crítica em relação ao assunto, os incentivando a refletir sobre os impactos socioculturais desses tópicos na sociedade. A atividade de troca de textos se mostra essencial para o desenvolvimento do senso de colaboração dos alunos, mas poderia ser mais abrangente em relação ao *feedback* construtivo, ao invés de focar apenas em aspectos gramaticais.

4.2.4. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into listening)*

A subseção intitulada *into listening* visa o desenvolvimento da compreensão auditiva e inicia com a atividade 01 (p. 32), que retoma um artigo da página 28 sobre a ansiedade de jovens em relação ao futuro e orienta os alunos a refletirem sobre outras preocupações, como autoimagem, identidade e violência, com base em suas vivências. A atividade 02 (p. 32) introduz um trecho de um *TED Talk* com a atriz Tavi Gevinson, onde, após uma leitura prévia e discussão sobre suas descobertas, os alunos devem associar palavras a seus significados (atividade 03, p. 33). Em seguida, os alunos devem escutar o excerto (atividade 04, p. 33) e anotar informações que descrevem Tavi. Para a atividade 05, os alunos precisam ouvir o trecho novamente e responder questões sobre o que a torna uma pessoa forte, as percepções de mulheres como “malucas” e a importância de abordar temas como o do feminismo. A atividade 06 (p. 33) convida à uma discussão sobre as falas de Gevinson e se os alunos concordariam com elas. Há um *research box* sobre feminismo e modelos para adolescentes, e na página 34, dois boxes adicionais: *think about it*, onde os alunos discutem uma citação de

Gloria Steinem sobre feminismo e seu papel na educação (“Feminista é qualquer pessoa que reconhece a igualdade e a humanidade plena de mulheres e homens.”), e *find out more*, para quem quer conhecer mais sobre Tavi.

Ao decorrer das atividades propostas para a subseção de *listening*, vimos sua relação com o eixo de oralidade (fusão entre *listening e speaking*) e da dimensão intercultural da BNCC, além de traços da LAC, uma vez que promovem reflexões e buscam conscientizar os alunos sobre questões socialmente relevantes. Discutir temas relacionados aos problemas vividos pelos adolescentes é essencial para refletir criticamente sobre suas causas, o papel e influência do contexto sociocultural e a visão da sociedade em relação a elas. As atividades relacionadas ao feminismo, se direcionadas e adaptadas pelo professor, podem servir como um espaço de debate sobre o modo de retratação e interpretação desse movimento em nossa sociedade que, por sua vez, tem como base o patriarcado e é envolta em relações de poder, desigualdade e dominação dos homens em relação às mulheres. O box *think about it* é um ótimo recurso para se refletir criticamente (enquadramento crítico para as autoras) sobre noções de igualdade e feminismo, sobre suas variações em diferentes contextos políticos e socioculturais, para conscientizar e questionar a visão dos estudantes em relação à esse conceito e para discutir sua importância na luta e na conquista pelos direitos das mulheres. Destaca-se, no entanto, que o feminismo é abordado de maneira rápida e superficial e, por esse motivo, é necessário se atentar às discussões propostas, para que um conceito tão complexo não seja banalizado ou tenha seu sentido esvaziado.

4.2.5. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into language)*

A seção traz mais uma vez o estudo da gramática, tendo foco na ordem das palavras/estrutura das sentenças, e é intitulada *into language*. A atividade 01 (p. 34) apresenta sentenças do áudio anterior (p. 33) divididas em partes, acompanhadas de legendas para classificar os elementos gramaticais (*verb expression, adverb, subject e complements*), e os alunos devem numerar cada parte com base na legenda. A atividade 02 (p. 35) pede aos alunos que, a partir da atividade 01, identifiquem padrões na ordem das palavras/expressões nas sentenças e notem se há diferenças. A atividade 03 (p. 35) inclui um quadro explicativo sobre a estrutura das sentenças e suas variações, com o objetivo de revisar as respostas da atividade 01. A atividade 04 (p. 35) envolve completar um quadrinho sobre a rotina de um adolescente latino-americano chamado Baldo, usando expressões fornecidas, seguido do box *cultural tip* que apresenta o personagem e o tema de suas histórias. Na atividade 05 (p. 35), os

alunos devem refletir sobre o humor do quadrinho e discutir se há identificação com o personagem.

Por estarem de acordo com o eixo de conhecimentos linguísticos da BNCC, as atividades de 01 a 03 (p. 34-35) propõem o entendimento da estrutura das sentenças e de padrões gramaticais (instrução explícita para as autoras). No entanto, por focar na língua padrão, excluindo, por exemplo, variações e gírias comuns (entre falantes nativos e não nativos) e, por não proporcionar sua aplicação em contextos reais, pode dificultar o entendimento e desenvolvimento da competência comunicativa e crítica dos alunos. As atividades 04 e 05 (p. 35), por sua vez, abordam a gramática, mas também introduzem uma discussão cultural através do personagem Baldo. Ainda assim, seria interessante que o professor a expanda para além do humor e identificação dos alunos com o personagem, tratando a representação latino-americana no quadrinho e os discursos que atravessam o texto (Canagarajah, 1999), a fim de refletir criticamente sobre possíveis visões estereotipadas da cultura e em especial dos costumes latinos (na tirinha fornecida para a atividade, Baldo é um adolescente que não gosta de limpar seu quarto e só o faz na frequência de seis em seis meses).

4.2.6. Análise crítica da seção *Getting Deeper (into speaking)*

A subseção *into speaking* foca no eixo de oralidade da BNCC, e começa com um box intitulado *focus on genre*. A atividade 01 (p. 36) oferece a definição de apresentação pessoal e pede aos alunos que respondam sobre situações em que seria preciso se apresentar para alguém que não conhecem. Em seguida, na parte de *speaking*, a atividade 01 (p. 36) retoma o *TED Talk* em que a atriz Tavi Gevinson se apresenta pela primeira vez ao público, e os alunos, com base nas atividades de *focus on pronunciation* (p. 33), devem identificar quais aspectos da identidade a atriz compartilha e as expressões que ela usa. Na atividade 02 (p. 36), os alunos devem se apresentar à turma, revisando o comentário escrito na atividade 02 da subseção *into writing* (p. 31) e escolhendo aspectos para compartilhar com os colegas. Eles podem praticar em voz alta, consultar dicionários para pronúncia, trabalhar em dupla, dar sugestões de aprimoramento e pedir *feedback* ao professor. Ao lado esquerdo, há um box adicional intitulado *useful language* com sugestões de apresentação. Após finalizar os comentários, os alunos devem se apresentar ao grupo. Um segundo box adicional, chamado *communication challenge*, propõe uma situação hipotética onde os alunos encontram um falante nativo de inglês em sua comunidade e devem se comunicar com ele.

Como mencionado anteriormente, as atividades descritas estão alinhadas com o eixo de oralidade da BNCC, enfatizando a importância da comunicação oral, mas também é possível notar traços do que é proposto pela LAC para o ensino de línguas. A atividade apresentada em focus on genre incentiva os alunos a refletirem sobre apresentações pessoais em diferentes contextos e adaptações linguísticas, promovendo a compreensão das variações linguísticas e o respeito às diferenças culturais (enquadramento crítico para as autoras). Nos exercícios propostos na parte de *into speaking*, utilizar o *TED Talk* como modelo de apresentação é válido, pois dá aos alunos um exemplo de uso da língua em uma situação real. No entanto, tendo em mente a relevância e as possíveis diferenças do conteúdo em relação à realidade do aluno (Canagarajah, 1999) (e a visão de ILF proposta pelo material), seria interessante que o professor trouxesse para a sala de aula outros exemplos mais próximos de suas vivências, pois nem todos podem conhecer ou se identificar com a atriz mencionada. A atividade 02 (p. 36), que envolve a criação e o compartilhamento de um comentário pessoal (prática situada para as autoras), oferece uma oportunidade importante para a prática da oralidade. Ainda assim, para adaptar os materiais às diversas necessidades dos alunos (Canagarajah, 1999; Nunan, 1991), o professor poderia promover uma discussão sobre como as apresentações pessoais refletem aspectos da identidade e como linguagem e identidade estão interligadas, a fim de promover a consciência crítica. A atividade do box *communication challenge* simula um contexto de comunicação real, no entanto, é importante discutir as questões de poder nessas interações linguísticas (tendo em mente a dinâmica proposta entre falantes nativos e não nativos de inglês) voltadas, por exemplo, à ideia do inglês “correto” com base em um nativo (Canagarajah, 1999), que se evidencia na escolha das autoras ao trazer uma falante nativa.

O design da seção *Getting Deeper* (dividida em *into reading*, *into language*, *into writing* e *into listening*), possui uma fonte legível e tamanho adequado para a leitura. As imagens contidas nas páginas 28 e 32 são coloridas e de fácil interpretação devido a seu tamanho, além de serem relacionadas ao conteúdo e possuírem descrições, o que auxilia na leitura multimodal. Os títulos, subtítulos, boxes e quadros também são coloridos, destacando informações importantes para os alunos. No entanto, o uso de espaços não parecem adequados devido à quantidade extensa de atividades e boxes, resultando em uma seção densa visualmente, o que pode comprometer a compreensão do conteúdo ou causar distrações (Saunders e Wong, 2020). A seguir, apresentamos o conteúdo referente à seção *Wrapping up*.

4.3. Análise crítica da seção *Wrapping up*

A última seção do capítulo começa com a atividade de número 01 (p. 37), que apresenta o museu *Youth Culture*⁴ e, a partir de imagens com a apresentação do *Youth Club*⁵ e da página de submissão de conteúdos para o museu, os alunos devem discutir e responder a questões voltadas ao poder de expressão. Na atividade de número 02 (p. 37), os alunos devem relembrar as discussões do capítulo, refletir sobre a relação entre construção identitária e “mudanças positivas para os jovens”, e o papel da educação nesse contexto. Na continuação da atividade (p. 38), devem responder sobre o tipo de “mudanças positivas” necessárias em seu ambiente, se acreditam que o conceito de “modelo a ser seguido” se aplica a essas mudanças, e se eles próprios seriam um modelo para outros, explorando a relação disso com suas identidades. A atividade de número 03 (p. 38) envolve a criação de um álbum de fotos em grupos, utilizando fotos da atividade 04 (p. 26) da seção *setting off*, que podem ser aprimoradas ou recriadas com ferramentas digitais. Depois, devem resgatar o comentário da subseção *into writing* (p. 31), fazer as mudanças necessárias e escolher um site para criar um álbum, pensando em um título que represente a diversidade do grupo, na exposição das informações, na sequência das fotos e no design. Com os álbuns finalizados, devem decidir onde serão expostos (como sites da escola ou voltados à cultura juvenil) para inspirar outros jovens. Ao final da página (p. 38) há a imagem de um tablet exibindo um álbum de fotos. A página seguinte (p. 39) traz um quadro intitulado *my learning progress*, onde os conteúdos do capítulo são relembrados, e os alunos são convidados a refletir sobre aspectos a serem melhorados no processo de aprendizagem.

Durante a descrição das atividades propostas para a seção *wrapping up* observou-se uma relação entre o eixo de dimensão intercultural da BNCC (predominante), a LAC e o conteúdo proposto, pois promovem a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades relevantes (como digitais e colaborativas). A atividade 01 (p. 37) aborda a cultura jovem a partir do museu britânico e a importância da expressão pessoal. No entanto, deve-se questionar a representação da cultura juvenil na seção e a proximidade com a realidade e visões dos alunos sobre esse conceito, que são moldadas por fatores socioculturais e econômicos (Canagarajah, 1999). A atividade 02 (p. 37-38) incentiva uma reflexão sobre o papel da educação na formação da identidade e na promoção de mudanças sociais por meio dos jovens, e os alunos são encorajados a relacionar os conceitos discutidos com suas próprias

⁴ Museu britânico dedicado às criações (fotografias, objetos, narrativas orais, movimentos sociais etc) dos jovens nos últimos 100 anos a fim de compartilhar sobre a cultura jovem.

⁵ Clube organizado pelo museu, onde profissionais ensinam jovens sobre fotografia e outras produções culturais.

experiências. Contudo, pode haver uma desconexão entre os elementos de mudança propostos e as realidades locais dos alunos, o que exige uma adaptação pedagógica para fomentar a criticidade (Canagarajah, 1999). A criação de um álbum de fotos em grupo (prática transformadora para as autoras) é relevante, mas é fundamental garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas necessárias para evitar a exclusão. Além disso, considerando a importância do diálogo e troca de saberes entre professor e aluno (Freire; Faundez, 1985), o docente deve auxiliar no processo de seleção de fotos e escolha do título do álbum, de modo a representar a diversidade de experiências e evitar estereótipos. Por fim, as discussões sobre identidade, apesar de breves, preparam os alunos para se aprofundar e também explorar outros aspectos sobre o conceito no capítulo 02, intitulado *identity construction*. No entanto, a proposta de criação do álbum de fotos pode ser um pouco contraditória no que diz respeito à integração das imagens às atividades realizadas, já que a unidade foca, em grande parte, na leitura e escrita de textos. Além disso, nota-se uma limitação na produção multimodal dos alunos, visto que as atividades realizadas privilegiam uma leitura parcialmente multimodal, mas a produção escrita permanece predominantemente grafocêntrica, ou seja, focada em responder questões e elaborar frases ou parágrafos.

A seção *wrapping off*, assim como as anteriores, possui fonte legível e tamanho adequado para leitura. As imagens apresentadas nas páginas 37 e 38 possuem cores vivas e tamanho adequado para visualização, com exceção da imagem onde nos é mostrado o formulário de submissão de conteúdos para o museu, que, para além de ser em preto e branco, possui letras pequenas, dificultando o processo de leitura e interpretação dos alunos (Saunders e Wong, 2020), tendo em vista também a ausência de notas explicativas sobre o conteúdo presente em cada foto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o capítulo *youth identities* introduziu, de modo eficaz, as temáticas das identidades culturais e coletivas a partir das discussões geracionais, de empoderamento e de respeito às diferenças, proporcionando aos alunos uma compreensão inicial em relação a esses conceitos. Os cinco eixos organizadores da BNCC para o ensino de inglês – oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural – foram contemplados ao decorrer do capítulo e, apesar das seções individuais para cada um deles, é possível perceber um trabalho com habilidades integradas. No entanto, ainda que exista essa separação, o capítulo possui uma predominância dos eixos de leitura e escrita, o último sendo voltado em

especial para respostas de questões, havendo poucas oportunidades de escrita referentes e/ou relacionadas a algum gênero textual específico. Este fator é, por sua vez, uma lacuna observada ao decorrer das análises, necessitando de um melhor equilíbrio entre os eixos. Ainda assim, um ponto forte do capítulo está na capacidade de engajamento dos alunos a partir das atividades que promovem a discussão, a reflexão crítica e a expressão pessoal. Em suma, pode-se afirmar que o capítulo 01 promove um ensino crítico da língua inglesa, conforme discutem as perspectivas da Linguística Aplicada Crítica, uma vez que proporciona aos estudantes a oportunidade de questionamento, de reflexão e de conscientização em relação à aspectos políticos, sociais, culturais e relativos à subjetividade do sujeito (Pennycook, 1998).

Contudo, são reconhecidas as limitações deste artigo, que foca apenas no primeiro capítulo do material analisado. Embora isso possa provocar críticas sobre a representatividade de um único capítulo em relação à obra completa, o capítulo inicial foi escolhido intencionalmente por ser o ponto de partida, capturando o estágio mais realista de desenvolvimento dos alunos e o conhecimento prévio da língua inglesa antes de iniciarem o Ensino Médio. Assim, mesmo não representando a totalidade da obra, o primeiro capítulo pode fornecer um indicativo de coerência com as demais unidades e conteúdos a serem trabalhados ao longo de todo o ensino. Ressaltamos também a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que representa uma conquista para a educação pública no Brasil, assegurando o acesso gratuito aos livros didáticos (LDs) nas escolas, algo que não era garantido antes de sua implementação. Apesar das críticas que possa receber, o programa também promove a produção de materiais em nível local, incentivando, por exemplo, que professores de inglês desenvolvam livros didáticos, como é o caso das autoras do material aqui analisado.

6. REFERÊNCIAS:

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

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. 1 ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. IN: HOLLANDA, H. B; *Pensamento feminista hoje*. - 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 124-145, 2020.

DADOS, N.; CONNELL, R. *The Global South*. Contexts, v. 11, n. 1, p. 12-13, 2012.

DE OLIVEIRA PEREIRA, E; CASTILHO, M. L. *A BNCC e o livro didático de inglês: (im)possibilidades de ensino ativo*. LínguaTec, v. 6, n. 2, p. 50–64, 2021.

DIAS DE OLIVEIRA, W.; BATISTA BARBOSA, J.; DA SILVA, G. *Análise do livro didático de Língua Inglesa à luz da BNCC*. Conedu, 2020.

DIAS, R.; NÓBREGA, D. G. A. *Multiliteracies and Learning: an analysis of an english high school textbook for the brazilian context*. Open Minds International Journal. v. 3, n. 1, p. 80-94, 2022.

DUBOC, A. P. M. *Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos*. Estudos Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, 2015

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Londres e Nova York: Longman. 1989.

FIGUEIREDO, C, J. *O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, 2011.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HALL, S. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom*. ELT Journal, v. 66, n. 4. Special issue. Oxford University Press, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. *The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?*. TESOL Quarterly 50, p 66-85, 2016.

LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2.ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, p. 11-24, 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. 1 ed. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. *Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada*. Calidoscópico, v. 17, n. 4, p. 711–723, 2019.

NUNAN, D. *Language Teaching Methods: a textbook for teachers*. Prentice Hall, 1991.

PASCHOAL, M.S.Z; CELANI, M.A.A. (orgs). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction*. 2ª edição. Nova York: Editora Routledge, 2021.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. cap. 1, p. 23-49.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. USA and Canada: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an International Language. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Great Britain: MPG Books Ltd, p. 90-115, 2007.

SAUNDERS, L.; WONG, M. A; *Instruction in Libraries and Information Centers: An Introduction*. Windsor & Downs Press, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21900/wd.12>

SOUSA SANTOS, B; MENESES, M. (org.). *Epistemologias do Sul*. Edições Almedina. Coimbra, 2009.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

WEIGEL, A.; RESCHKE, T. *English and More! - Língua Inglesa*. Editora Moderna | PNLD. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-inglesa/english-and-more>. Acesso em 05 ago. 2024.