

O livro didático no ensino da língua inglesa: reflexões acerca do emprego de Metodologias Ativas

The textbook in English language teaching: reflections on the use of Active Methodologies

El libro de texto en la enseñanza de la lengua inglesa: reflexiones sobre el uso de Metodologías Activas

Jonathan Luiz Palavicini¹

 [0000-0002-6562-1954](https://orcid.org/0000-0002-6562-1954)

Susiele Machry da Silva²

 [0000-0002-7125-947X](https://orcid.org/0000-0002-7125-947X)

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert³

 [0000-0003-4904-607X](https://orcid.org/0000-0003-4904-607X)

RESUMO: Seguindo a perspectiva da era Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2006) e Metodologias de Aprendizagem Ativa – MAA (BACICH, MORAN, 2018; DIESEL *et al.*, 2017, entre outros), o presente trabalho traz reflexões acerca de se e como o livro didático de língua inglesa *Way to English – for Brazilian Learners* propicia o uso de MAA e fomenta o desenvolvimento da autonomia e criticidade. A partir da visão do livro didático como um dos principais recursos para os professores das escolas públicas, a proposta tem a intenção de discutir como a organização do material, as escolhas de gêneros e temáticas, permitem ao professor explorar métodos ativos de aprendizagem no ensino da língua inglesa. O *corpus* para análise constitui-se do livro didático *Way to English – for Brazilian Learners*, da editora Ática, 2ª edição, do 9º ano do ensino fundamental, material didático selecionado para uso em uma escola pública do interior do Estado do Paraná. A análise permite observar que o material contempla temáticas, gêneros textuais e atividades condizentes com o uso de MAA, tais como o trabalho com projetos interdisciplinares, trabalhos em grupos, jogos, aprendizagem em pares, propiciando aos alunos o engajamento, a autonomia e a participação crítica durante as aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa; ensino; metodologias ativas.

ABSTRACT: Considering the Post-Method Era (KUMARAVADIVELU, 1994, 2005) and Active Learning Methodologies - ALM (BACICH, MORAN, 2018; DIESEL *et al.* 2017, among others), the present work brings reflections about whether and how the English language textbook *Way to English – for Brazilian Learners* favors the use of ALM and provides the development of autonomy and criticality. From the vision of the textbook as one of the main

¹ Mestre. UTFPR. E-mail: jony.palavicini@gmail.com

² Doutora. UTFPR. E-mail: susiele.machry@gmail.com

³ Doutora. UTFPR. E-mail: anapetriu@utfpr.edu.br

resources for public school teachers, the proposal intends to discuss how the organization of the material, the choices of genres and themes, allow the teacher to explore active learning methods in English language teaching. The corpus for analysis consists of the English language textbook *Way to English – for Brazilian Learners*, 2nd edition, for the 9th grade of middle school, textbook selected for use in a public school in the countryside in the State of Paraná. The analysis shows that the textbook provides themes, text genres and activities aligned with the use of ALM, such as working with interdisciplinary projects, group work, games, peer learning, rendering students engagement, autonomy and critic participation during classes.

KEYWORDS: English language; teaching, active methodologies.

RESUMEN: Siguiendo la perspectiva de la Era PostMétodo (KUMARAVADIVELU, 1994, 2006) y Metodologías de Aprendizaje Activo – MAA (BACICH, MORAN, 2018; DIESEL *et al.*, 2017, entre otros), el presente trabajo trae reflexiones acerca de caso y cómo el libro de texto de lengua inglesa *Way to English – for Brazilian Learners* contempla el uso de MAA y propicia el desarrollo de la autonomía y la criticidad. A partir de la visión del libro didáctico como uno de los principales recursos para los profesores de las escuelas públicas, la propuesta discute cómo la organización didáctica del material, la elección de géneros y temáticas, permite al profesor explorar métodos activos de aprendizaje en la enseñanza de la lengua inglesa. El corpus para el análisis se constituye del libro didáctico *Way to English – for Brazilian Learners*, de la editorial Ática, 2ª edición, del 9º año de la enseñanza primaria, material didáctico elegido para el uso en una escuela pública del interior del Estado de Paraná. El análisis permite observar que el material contempla temáticas, géneros textuales y actividades conducentes con el uso de MAA, cómo trabajar con proyectos interdisciplinarios, trabajos en grupos, juegos, aprendizaje en parejas, propiciando el encaje del alumno, la autonomía y la participación crítica durante las clases.

PALABRAS CLAVE: Lengua inglesa; enseñanza; metodologías activas.

Introdução

As transformações sociais, impulsionadas pelo avanço da tecnologia, têm trazido a necessidade de reflexões e adaptações no ensino de línguas. Essas mudanças tornaram-se ainda mais emergentes durante o período da pandemia COVID-19, quando professores e alunos precisaram se adaptar a novas formas de ensinar e aprender. Além disso, coincidiu com o período de pandemia, a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 2017, que passou a ser o documento principal de orientação da educação básica no Brasil e trouxe mudanças com relação à oferta e ao ensino da língua inglesa (LI). Por este documento, a LI, entendida como língua franca⁴, integra o conjunto das disciplinas

⁴ O termo Língua Franca remete ao entendimento do uso da língua inglesa, reconhecendo as diferentes variedades (SEIDLHOFER, 2011).

obrigatórias dos anos finais do Ensino Fundamental, devendo, portanto, ser ofertada em todas as escolas. Pela proposta do documento, o aluno necessita construir os saberes necessários para sua inserção e participação social, inclusive em nível global.

O atendimento às orientações da BNCC e as próprias demandas da sociedade implicam uma mudança de postura tanto do aluno quanto do professor de LI. O aluno, cercado por informações a que tem fácil acesso, passou a ser incentivado a agir de forma mais ativa nas situações de aprendizagem, enquanto que o professor tem deixado de atuar apenas como transmissor de conhecimento, a que se convencionou, para tornar-se o facilitador do processo. A sala de aula também se (re)configurou na busca por novas formas de aprendizagem, onde as mídias digitais passaram a ganhar mais espaço nas novas formas de letramento.

Tais mudanças não significam, entretanto, ainda que muitos assim entendam, uma ruptura total aos métodos ou práticas de ensino até então adotadas. Não é a escolha de um método, mas de alternativas ao método (BELL, 2003). Por esse entendimento, é o professor, mentor do processo, quem adapta e organiza a prática, por ser quem melhor conhece sua realidade. O livro didático (LD) continua, a exemplo, a ser um grande aliado dessa prática, servindo de apoio não somente ao professor na organização de sua aula, mas também ao aluno, que ali tem um material organizado de consulta e aprendizagem. Aliado a outros, este é um recurso que continua a contribuir para o ensino da LI.

O LD, não obstante, para que possa atender ao seu propósito, necessita acompanhar os avanços e as transformações e estar alinhado aos atuais documentos de base do ensino. Portanto, a partir da década de 90, as ações do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD passaram a definir também critérios de avaliação para a escolha dos livros. Atualmente, a partir do decreto em 2017, o programa passou a ser ampliado e a contemplar além do livro outros materiais didáticos de apoio ao ensino (tais como obras literárias, *softwares*, jogos, dentre outros), pelo então Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A escolha do LD, previamente aprovado pelo PNLD e levando em consideração critérios

previamente selecionados por outras instâncias superiores, é feita, a partir desses critérios, pela escola e pelos professores. Organizado em manuais do professor, com orientações mais direcionadas, e livro do aluno, esse material torna-se um elo entre conteúdo, professor e discente.

Frente ao exposto, este estudo, tanto pelo intuito de contribuir com as atuais reflexões acerca do ensino-aprendizagem da LI e as transformações pelas quais passam a sociedade e a sala de aula, como pelo entendimento do LD como uma das principais ferramentas de ensino, tem como objetivo realizar uma análise do LD de LI utilizado por uma escola da rede pública do Paraná, observando se e como este material incorpora Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA), que despertem a autonomia e a criticidade no aluno. Nessa escola, o livro selecionado para o quadriênio 2020 a 2024 é o *Way to English - for Brazilian Learners*, da editora Ática, de autoria de Claudio de Paiva Franco. Optamos por investigar o material do 9º ano do Ensino Fundamental, visto ser este o momento em que os alunos, concluintes dessa etapa da Educação Básica, necessitam, por nosso entendimento, agirem com mais autonomia e criticidade.

Para a análise, elegemos neste artigo⁵ uma das unidades do livro como sendo representativa das oito unidades⁶. Nesse intuito, primeiramente olhamos para a organização do material como um todo, manual do professor e livro do aluno, e exemplificamos com uma análise mais detalhada da primeira unidade apresentada. Essa análise do material foi pautada nos objetivos de: (i) observar como o LD de LI está organizado, considerando o alinhamento com a BNCC e as atuais propostas de ensino; (ii) verificar se as temáticas e os gêneros textuais propostos no material instigam a participação ativa do aluno; (iii) propor sugestões de como o professor pode trabalhar atividades propostas pelo material, incluindo práticas de MAA.

⁵ Esta proposta constitui parte da dissertação de mestrado de Palavacini (2022).

⁶ Ao analisarmos o livro, verificamos que todas as unidades seguem um padrão no ordenamento e apresentação das atividades, de modo que a análise aqui apresentada constitui uma amostra deste padrão. A delimitação da análise de apenas uma unidade se justifica também pela limitação de espaço para as discussões que propomos neste artigo.

O ensino de línguas estrangeiras na era pós-método

O ensino de línguas estrangeiras ou línguas adicionais, historicamente, esteve ancorado em concepções teóricas, as quais tinham por finalidade orientar a escolha de um ou outro método de ensino. Situados em épocas distintas, abordagens e métodos orientavam as transformações no ensino da língua estrangeira, definindo as escolhas metodológicas do professor em sala. Desde as mais tradicionais, voltadas para um ensino mais mecânico, priorizando os aspectos gramaticais, até as mais recentes, com ênfase nas habilidades comunicativas, essas propostas acompanham também o desenvolvimento da sociedade e as necessidades do aluno no aprendizado de uma língua estrangeira.

Diante do avanço tecnológico e das mudanças sociais que nos cercam, é evidente a necessidade de um novo olhar para o ensino de línguas. Nosso aluno, identificado como sujeito pós-moderno, é aquele que, segundo Hall (2005), caracteriza-se por diversas identidades fragmentadas em um mesmo sujeito. Essa dissociação, antes homogênea, ganha corpo devido ao mundo interconectado, esfera na qual as informações chegam em ritmo acelerado. Este aluno possui facilmente acesso a diferentes fontes de informação, navega por *sites*, *blogs*, redes sociais, aplicativos, entre outros, nos quais tem contato direto com usos diversos da linguagem e precisa, portanto, passar pelo letramento adequado para poder entender o funcionamento da língua nos diferentes gêneros que circulam nas esferas de comunicação. Sua forma de aprender já não é a mesma, assim como também não são suas necessidades de aprendizado da língua estrangeira. Este sujeito requer mais que um único método e já não condiz com a configuração de uma sala de aula centrada no professor.

Neste entendimento de que um único método já não dá conta das necessidades do aprendiz, Kumaravadivelu (1994, 2006), ao caracterizar a era ou condição pós-método, defende a flexibilidade, sendo as escolhas metodológicas embasadas nos princípios da autonomia do professor e do aluno. Segundo Leffa (2016, p. 40), imbricado a esse entendimento, está: “(1) a busca da autonomia do professor, (2) a aprendizagem baseada em problemas e tarefas, (3) a proposta de

uma pedagogia crítica”. A autonomia do professor (1) tem relação com o argumento de Kumaravadivelu (1994, p. 29), o qual defende que o papel do professor também é teorizar sua prática, buscando dessa forma implementar inovações que facilitem e incentivem o aprendiz a se envolver ativamente na resolução de tarefas significativas para ele, o que acaba por dar ao aluno um senso de responsabilidade por seu próprio aprendizado (2). Fazendo a leitura de que o professor deve se (re)significar em sua prática, sendo teorizador e crítico dela, assume-se que o mesmo deve ser hábil para conhecer seu alunado e seu contexto, para então fazer a escolha do método, prática que dialoga com a pedagogia crítica (3), que serve de base ao professor e ao aluno, sendo necessário “vê-la e saber usá-la como um instrumento coletivo de mudança, visando o bem comum e a cidadania.” (LEFFA, 2016, p. 41).

De acordo com esse olhar, um ensino que não olha para o aluno e seu entorno está fadado a ser mais penoso, com risco de incorrer no desinteresse do mesmo. O que se percebe no sujeito pós-moderno é a latência da sensação de pertencer, e pertencer ao público que entende discursos orais e escritos em inglês é algo que nem sempre os alunos têm real noção, pois muitas vezes já estão imersos nesta vivência. Diesel *et al.* (2017) reforçam essa tese, ao sublinhar que os alunos hoje são globais, estando expostos a uma incontável quantidade de informações e interações, que sofrem mutações a qualquer instante.

Diante da necessidade de realocar o estudante no espaço de aprendizagem, colocando-o como pessoa de vivência a ser valorizada dentro dos muros da escola, este estudo respalda o trabalho com Metodologias de Aprendizagem Ativa (BACICH, MORAN, 2018; DIESEL, 2017; MATTAR, 2017) aliadas ao uso do LD. Coerente ao que propõe a era pós-método, na emergência de (re)dimensionar o espaço escolar, adaptando-se ao sujeito pós-moderno, entendemos que a forma como o professor conduz as atividades propostas no material, pode contribuir para um ensino mais crítico.

Ainda que cercados pela LI, já presente de muitas formas em seu cotidiano (jogos, *softwares*, músicas, manuais de instrução, dentre outros), os alunos, muitas vezes, não percebem a real importância do aprendizado do idioma. Por conseguinte,

o professor deve despertar a consciência de uso da LI, o que vem a ser congruente com a proposta da BNCC, propiciando as diversas maneiras de se comunicar em mídias digitais e impressas, ampliando as possibilidades de interação linguística e cultural do aluno.

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, 2018, p. 41).

Devendo estarem alinhados à BNCC, os materiais de LI atualmente utilizados nas escolas contemplam habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, assim como propõem as MAA. Contudo, o professor, para fazer um bom uso desse recurso, é importante que tenha o conhecimento de métodos e alternativas de ensino-aprendizagem, assim sabendo, quando necessário, complementar ou adaptar as atividades e materiais que são propostos. É essa relação de autonomia do professor que, como temos discutido, é o melhor conhecedor de sua prática, que defende a era pós-método. As MAA representam possibilidades de o professor modificar sua prática, podendo implementar isso, como defendemos nesta proposta, a partir do próprio material didático.

Metodologias de Aprendizagem Ativa

Seguindo a perspectiva apresentada por Moran (2018, p. 4), as Metodologias Ativas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Nesse entendimento, constituem alternativas para a condução do trabalho em sala de aula. São práticas, não tão recentes, mas conceituadas e difundidas mais recentemente; pressupondo, como destaca Mattar (2017), a atividade em lugar da passividade. A aprendizagem ativa não é, desta forma, determinada por um único conceito ou

método de ensino, mas remete a diferentes formas de aplicação do conteúdo.

Numa rápida busca ao *Google*, é possível ver o quanto o contexto atual tem impulsionado a difusão dos termos e conceitos ligados a esses métodos ativos de aprendizagem, como “Metodologias Ativas” e “Aprendizagem Ativa”, dentre outros. Portanto, o que apresentamos aqui não é nenhuma novidade para professores que, muito provavelmente, já tenham tido contato com tais terminologias. Mas nossa intenção é compreender como as estratégias de aprendizado ativo podem ser postas em prática no ensino da LI, a partir do uso do LD, recurso já disponível e de uso do professor e do aluno.

Da perspectiva que partimos, os métodos de aprendizagem ativa constituem uma forma de conduzir o trabalho docente em LI para que o estudante passe a entender as mais diversas linguagens que circulam em nosso cotidiano, assim como dar mais significado ao aprendizado da língua, por meio de práticas e interações comunicativas⁷. Essa perspectiva de ensino-aprendizagem prevê que os estudantes tenham papel central na construção do seu próprio conhecimento.

As metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do ensino e da aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou por resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem. (MORAN, 2019, p. 7).

É nesse engajamento da sala de aula que o estudante constrói seu próprio conhecimento, assistido e auxiliado pelo professor. Para isso, é necessário fortalecer sua autonomia para que, aos poucos, seja capaz de julgar informações e tomar decisões quanto ao que aprender, como aprender e onde procurar fontes confiáveis para pesquisar. Moran (2019) também ressalta que, quando aprendizes precisam fazer coisas ou resolver problemas, têm a chance de desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva, de modo que se tornam mais aptos a interagir na sociedade em que habitam. Quanto ao papel do aprendiz e do professor, Moran (2019) salienta que o estudante é o protagonista do processo, enquanto o docente atua como gestor e mediador, além de instigar e motivar os alunos.

⁷ Consideramos que as premissas das MAA estão em consonância com o que prega Kumaravadivelu (1994, 2006) acerca da era pós-método. Para entender melhor as diferenças entre a abordagem comunicativa e as premissas da era pós-método, ver Vieira-Abrahão (2015).

A implementação de métodos de aprendizagem ativa no contexto escolar deve envolver atividades e temas interessantes e desafiadores, prevendo interações entre os componentes do processo de ensino-aprendizagem e a utilização de tecnologias digitais adequadas (MORAN, 2019). Na prática, podem acontecer por meio da utilização de diversas técnicas e procedimentos de ensino, as quais constituem estratégias e propostas, conforme demonstramos resumidamente no Quadro 1:

Quadro 1 - Principais técnicas, procedimentos e estratégias das MAA

Técnica/ procedimento/estratégia	Descrição
Sala de aula invertida	Modelo híbrido em que se transfere para o digital algo que seria explicado pelo professor em sala de aula. Os estudantes acessam materiais e estudam um tema a ser trabalhado posteriormente em aula, por meio de discussão e reflexão em grupos, orientados pelo professor.
Aprendizagem baseada em projetos	Os estudantes se envolvem em atividades para o desenvolvimento de um projeto que tenha relevância social e seja relacionado à vida do estudante fora de sala de aula. Neste modelo, os alunos desenvolvem suas capacidades de pensamento crítico, flexibilidade e trabalho colaborativo para construir o projeto em grupos.
Aprendizagem baseada em problemas	Os estudantes formam grupos para desenvolver soluções para problemas, sejam eles dentro ou fora do ambiente escolar. Para tanto, devem usar de sua capacidade investigativa para propor soluções viáveis para o problema em questão, avaliando o impacto das decisões tomadas ao longo do processo.
Aprendizagem baseada em grupos/times	Os alunos estudam determinado conteúdo e realizam avaliação individual sobre o tema. Em um segundo momento, em grupos/times, negociam respostas coletivas à mesma avaliação, desenvolvendo suas capacidades colaborativa e cooperativa.
Aprendizagem baseada em narrativas	Os estudantes desenvolvem narrativas, reais ou fictícias, utilizando-se de ferramentas multimídia, para aprimorar suas capacidades criativas e argumentativas.
Rotação por estações	Aplicação de diversas atividades simultâneas, inclusive atividades <i>online</i> , em que pequenos grupos de alunos se revezam para acessar os conteúdos propostos. Ao término da passagem por todas as estações, os grupos compartilham ideias e dúvidas.

Fonte: Adaptado de Moran (2019).

Quando o professor inverte o processo, usando de propostas de métodos ativos, como no trabalho com projetos, na sala de aula invertida ou na aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, ele deixa de transmitir ou expor o conteúdo de

forma passiva (como na aula expositiva), possibilitando que os alunos investiguem, questionem, busquem soluções e assim estudem o conteúdo com mais autonomia.

Não se trata, todavia, de apenas encaminhar tarefas aos alunos, mas sim de guiá-los na busca do conhecimento, deixando-os agir criticamente e com autonomia. Na mediação das tarefas é importante que o professor questione, busque encaminhar as discussões e reflexões em turma, garantindo que todos se envolvam. Não é também nenhuma receita pronta, embora facilmente o docente encontre as recomendações de como aplicar cada proposta, ele deve adaptar de acordo com sua área de atuação, tema/conteúdo estudado, considerando a realidade dos seus alunos.

Para o uso de métodos mais ativos em aula, não há também a necessidade do abandono total de um planejamento ou material já construído, mas sim de que esse seja sempre ajustado. Como bem pontua Mattar (2017, p. 20), é preciso ter cuidado com os “modismos pedagógicos” que, por vezes, não são bem fundamentados e acabam por ignorar o passado. Nessa perspectiva, é que temos defendido que o professor, concilie o uso do LD, material planejado e disponível de acesso dele e dos alunos, com propostas de aprendizagem ativa.

O material didático, na compreensão deste como um recurso de ensino-aprendizagem, não pode ser visto como um manual de consulta em que professor e aluno, passivamente, seguem o que é proposto. É um material que deve ser conhecido, explorado e usado de forma crítica e reflexiva. Isso inclui a possibilidade de o professor selecionar, complementar ou adaptar o que é sugerido. O manuseio crítico do LD (SARMENTO; LAMBERTS, 2016) deve favorecer a reflexão e mobilizar conhecimentos, atentando para a singularidade do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, na construção do diálogo, o LD tem o dever de contribuir com o contexto e “situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos.” (LAJOLO, 1996, p. 5).

Metodologia

Este trabalho discute uma proposta de implementação das MAA a partir de

atividades do material didático de língua inglesa *Way to English - for Brazilian Learners*, da editora Ática - São Paulo, 2ª edição, ano de 2018, do autor Claudio de Paiva Franco. O material selecionado é, atualmente, utilizado pela escola João XXIII, localizada na cidade de Clevelândia, no interior do Paraná, para o 9º ano do Ensino Fundamental. Para a análise e as discussões aqui empreendidas, buscamos acesso à cópia do manual do professor, disponível *online*⁸, e também do livro do aluno, este disponível na escola em cópia física e a nós emprestada para consulta.

Esse material didático conta com 208 páginas, está organizado em 08 unidades didáticas, divididas em seções e subseções, sendo elas: *Warning Up! Reading Comprehension, Reading for General Comprehension e Reading for Detailed Comprehension, Reading for Critical Thinking, Vocabulary Study, Taking it Further, Language in Use, Listening and Speaking, Writing e Looking Ahead*. Além disso, o livro contém unidades extras de auxílio, apresentadas após as 08 unidades principais, *On the Screen, Extra Activities, Projects, Vocabulary Corner, Language Reference in Context*, e ainda uma lista de consulta com verbos irregulares no passado. Em um primeiro momento, buscamos apresentar as temáticas que são exploradas e os gêneros contemplados. A título de exemplificar, trabalhamos com a primeira unidade do livro de forma mais detalhada, fazendo uma discussão das atividades propostas. Buscamos, com base nas MAA, propor alternativas para o professor adaptar as atividades sugeridas na unidade em análise, pensando no melhor engajamento do seu aluno.

Descrição e discussão dos resultados

No entendimento de que o manual do professor apresenta sugestões para o professor, com orientações de como usar o LD, nosso olhar perpassa primeiro pela organização desse material. Logo no início, nos chama a atenção, a recomendação do autor do material para com o uso do LD como um instrumento de apoio, sinalizando ser esse um recurso com limitações,

⁸ Disponível em:

<https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/way-to-english-for-brazilian-learners-9-ano-atica>. Acesso em: 06 jul. 2022.

Compreendemos, entretanto, que o livro didático é apenas um dos possíveis instrumentos mediadores do processo educativo e incentivamos a utilização de vários outros, inclusive a partir de atividades sugeridas ao longo da coleção. Acreditamos também que o livro didático é (e deve ser) transformado por aqueles que o utilizam - alunos e professores - a fim de adequá-lo ao seu contexto social, às suas necessidades e possibilidades. (FRANCO, 2018, p. 5).

Há, como observamos, um incentivo por parte do autor para que o professor transforme o material, adequando-o ao seu contexto, de acordo com as suas necessidades. Coerente ao que propõem as discussões empreendidas na era pós-método do ensino de línguas e ao uso de MAA, essa indicação feita no livro remete à compreensão do LD como recurso de apoio e, do professor, como autor de sua prática, devendo este, a partir do conhecimento que possui de seu aluno e de sua realidade, selecionar, propor e adaptar o material.

Outrossim, nossa discussão vai no sentido do não “dispensar” ou deixar de usar o LD, mas, pelo contrário, de utilizá-lo na sala de aula de LI como instrumento de elo e apoio entre conteúdo, professor e aluno, não o interpretando como um material pronto e acabado, mas sim dinâmico. O elo professor, aluno e LD se constrói nessa dinamicidade, dando voz e autonomia não somente ao autor do livro, mas também para os que o usam.

Outro fator que notamos ser prestigiado no livro é a centralidade no trabalho com o texto e a presença de diferentes gêneros textuais relacionados ao cotidiano, como notícias, *posts* em redes sociais, anúncios, charges, entre outros. Nessa mesma linha, notamos a coexistência de propostas temáticas adequadas e pertinentes à idade dos adolescentes, relacionadas às suas vivências, como jogos, música, redes sociais, filmes, séries, dentre outros. Ou seja, o material dialoga com seu público usuário, procurando trazer assuntos que despertem o interesse, sendo um convite a uma participação mais ativa do estudante.

A interação construída entre professor, LD e aluno tem, nessa perspectiva, a prerrogativa de tornar esse último um sujeito engajado em seu próprio processo de construção do conhecimento. Sendo o professor o guia do processo, aquele que auxilia e orienta, não o que transmite o conteúdo ou dita as páginas do livro a serem estudadas, cabe a ele selecionar e indicar os melhores meios para isso. Assim, o

processo de autonomia do aluno vai se construindo com o auxílio do LD e isso deve ser visto como uma atitude almejável em relação à aprendizagem, visto que o aluno é preparado para tomar decisões sobre a sua própria forma de aprender. Compreende-se que o como aprender é tão importante quanto o que aprender (OFUGI; FIGUEREDO, 2017).

As temáticas sugeridas no LD, como: *“Today’s Digital World”*, *“Equal Rights for All”*, *Living with Differences*, *“Freedom of Expression”*, *“What Should I Do?”*, *“Having Fun”*, *“Global Climate Change”* e *“All about Movies”*⁹, devem, por essa compreensão, possibilitar tanto o engajamento ativo, como a formação do pensamento crítico e a construção da autonomia do aluno. Nesse sentido, ao perpassar as páginas do livro, aqui primeiro do material como um todo, incluindo livro do aluno e manual do professor, observamos, como temos sinalizado, o diálogo da coleção com os seus usuários, assim como a seleção de temáticas, gêneros textuais e encaminhamentos metodológicos coerentes com as propostas de métodos de aprendizagem ativa. Alinhado a essa perspectiva de ensino, o livro contempla práticas voltadas para o trabalho com projetos interdisciplinares, atividades em grupos, jogos e outras práticas interativas que, como ressalta o autor do livro, estimulam o protagonismo do aluno.

Feito esse levantamento inicial, a partir de uma visão mais geral do LD, desenvolvemos, conforme sinalizamos na introdução e metodologia, de forma a exemplificar, a análise da unidade 1. Nessa análise, partimos de questões norteadoras, observando a utilização de atividades condizentes com as metodologias de aprendizagem ativa: (i) Como as atividades propostas pelo LD possibilitam a participação ativa do aluno?; (ii) Como as temáticas propostas suscitam o pensamento crítico e cativam os estudantes? Como o professor pode complementar ou adaptar as atividades propostas, com base nos preceitos das MAA?

O título e tema da unidade é: *“Today’s Digital World”* (O mundo digital hoje). Como um material didático alinhado à BNCC, logo no início da unidade, assim como

⁹ Mundo digital de hoje; Direitos iguais para todos; Viver com as diferenças; Liberdade de expressão; O que devo fazer?; Diversão; Mudanças climáticas globais e Tudo sobre filmes (tradução nossa).

em todo o livro, são apresentadas as habilidades, previstas pelo documento norteador, e que são contempladas na unidade, como exemplifica a Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Página inicial da Unit 1 do LP.



Fonte: Livro do Professor - versão *online* (p. 22)

As imagens de entrada da unidade introduzem a temática principal sobre o mundo digital, demonstrando a inserção tecnológica. Observa-se, na primeira imagem (à esquerda), um grupo de adolescentes/jovens de diferentes nacionalidades posando para uma *selfie*; na segunda imagem (à direita), duas crianças/adolescentes em um jogo de videogame. Aqui, de acordo com as inserções do autor, como um convite ao professor para explorar esse mundo, são propostos objetivos voltados para o uso de diferentes linguagens (verbal, digital, não verbal, corporal) e a utilização e a compreensão das linguagens digitais, bem como do preparo do aluno para a reflexão e argumentação.

Nessa unidade são trabalhadas habilidades voltadas para os eixos de oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e interculturais da LI, previstos pela BNCC. Com isso, se prevê o trabalho com a língua pensando no seu uso pelo aluno, seja para expor seus pontos de vista, seja para saber expressar-se oralmente e ler criticamente diferentes gêneros, incluindo os digitais (*blogs*, mensagens, *tweets*), fazendo o uso das tecnologias.

Uma das propostas dessa unidade, enfatizada pelo autor, é levar o aluno a questionar-se sobre a influência da tecnologia na sociedade, na compreensão de

que nessa possibilidade, no ato de se reconhecer nesse contexto de uso de recursos tecnológicos e efeitos positivos da *internet*, o aluno possa engajar-se no uso da LI, no momento em que tem a oportunidade de falar de coisas relacionadas ao seu cotidiano. Atendendo a isso, as próprias imagens sugeridas ao longo da unidade permitem ao professor explorar a relação do estudante com tecnologias digitais. De forma a introduzir o assunto, o professor pode, por exemplo, apresentar tanto as imagens do livro quanto outras de sua escolha e deixar que os alunos façam a descrição.

Além disso, é visto na unidade que são explorados gêneros como anúncio, pôster e *cartoon*, além de gráficos e trechos de notícias, que instigam abertamente o aprendiz a refletir criticamente sua relação com a tecnologia, inclusive sobre a linguagem usada na rede de *internet* (*internet slangs*). Cabe ainda ressaltar que os questionamentos trazidos por meio de exercícios fomentam a curiosidade intelectual para o aluno buscar mais sobre o tema e, com isso, passar a compreender como fazer o uso de informações e dados verídicos, o que é empregado nas propostas sobre *fake news* e uso consciente da *internet*.

Figura 3 - Exemplo de texto apresentado na unidade 1



Fonte: Livro do professor - versão *online* (p. 26)

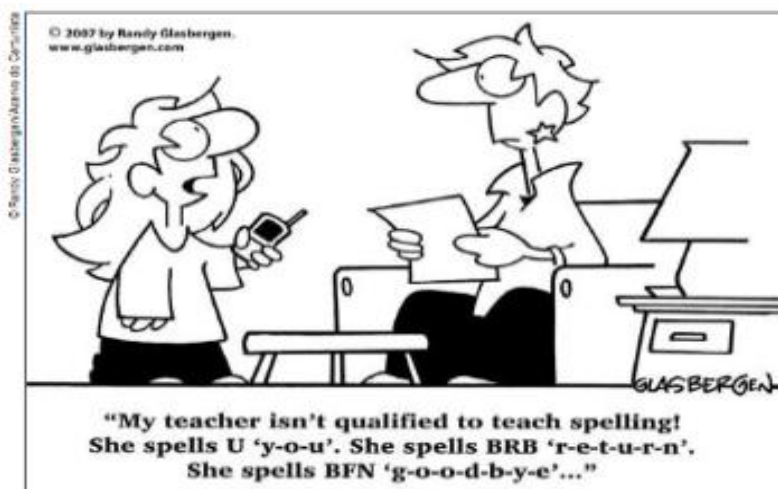
Nessa primeira seção, que trata de *Reading Comprehension*, o material trabalha o tema de tecnologias digitais e os dispositivos utilizados pelos alunos, a partir do gênero pôster. Nessa parte, como sugere o próprio livro, o professor pode introduzir uma discussão sobre relações positivas e negativas da *internet* em nossa vida. Um conhecimento prévio é exigido do aluno na parte “*fake or real?*” para posterior análise de cognatos e formato do gênero. Esses três fatores servem como previsão e discussão do que o texto discorre sobre antes de ler e analisá-lo com atenção, como a atividade de *Before Reading*.

Observamos que o texto usa múltiplas linguagens, configurando-se em um formato de leitura diferenciado. Além disso, balões coloridos auxiliares, como sugere a Figura 3, acabam por auxiliar na autonomia do aluno durante o processo de interpretação e inferência de significados. Na mesma página, no manual do professor, há indicações de vídeos sobre o tema e sugestões de como conduzir a leitura e as atividades. Nessas orientações, notamos a preocupação com a criticidade, a ética e o respeito, como sugere a indicação “procure ter uma postura crítica diante dos textos e valorize diferentes pontos de vista com ética e respeito.” (FRANCO, 2018, p. 26).

O professor pode explorar a temática de *fake news* de diferentes formas, fazendo uso de outros métodos. O aluno pode, por exemplo, trazer de casa notícias falsas que eles ou os familiares tiveram contato, além de buscar informações para compartilhar com a turma, ou até mesmo em uma atividade em pares, na qual os mesmos devem trocar suas *fake news* entre si e buscar por características ou erros que são indicativos de notícia falsa.

Desse modo, de acordo com as seções e atividades dispostas ao longo dessa unidade, o professor vai recebendo instruções, ideias e sugestões de como prosseguir com as atividades, cabendo a ele julgar qual a melhor forma de aplicar e auxiliar seus alunos. Na seção *Vocabulary study*, o livro parte da análise de *cartoon* sobre a temática *Internet Slang*, tratando sobre a linguagem utilizada na *internet*, exemplificada na figura 4.

Figura 4 - Cartum sobre linguagem da *internet*.

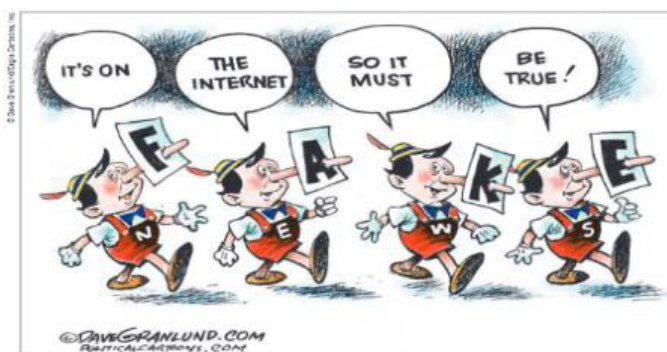


Fonte: Livro do professor - versão *online* (p. 26).

Posteriormente, há um balão *tip* que relembra características do gênero *cartoon*, texto que faz uso de elementos verbais e não verbais, como as expressões faciais das personagens, demonstrando que essas linguagens são tão importantes quanto as falas para o entendimento do texto. Incentivar a percepção de fatores externos ao discurso deve fomentar uma melhor interpretação por parte do aluno e desenvolver seu senso crítico, ampliando e auxiliando a compreensão do texto verbal. É possível também suscitar discussões sobre o uso de imagens e abreviações em redes sociais. A exemplo, os alunos podem buscar em suas próprias redes sociais usos de abreviações, *emoticons*, pesquisarem os seus significados, fazendo a relação de uso na língua materna e na língua estrangeira. Uma discussão acerca de quando usamos esses recursos de linguagem também é importante, situando o aluno sobre as diferenças dos gêneros textuais em relação ao estilo e formalidade.

Na seção *Language in Use* são abordadas as questões gramaticais referentes ao uso dos *Relative Pronouns*, revisão do 8º ano e *Modal Verbs: should, must*. As atividades são encaminhadas de forma que o aluno identifique o uso dos pronomes em textos, retomando para isso alguns dos textos trabalhados na unidade e outros que são sugeridos nos gêneros cartum e pôster. As atividades propostas buscam retomar as temáticas trabalhadas na unidade, como sugere a figura 5.

Figura 5 - Cartum sobre linguagem da internet



Fonte: Livro do professor - versão online (p. 30)

A escolha do personagem Pinóquio (COLLODI, 1929), relacionada ao tema *fake news*, possibilita ao aluno fazer associações da linguagem não verbal com a verbal. Nas questões que seguem do texto, o autor busca explorar essa relação, convidando o aluno a fazer a leitura da imagem, assim como aborda, de forma contextualizada, o uso de *Modal Verbs*. Nossa proposta é de que o professor possa também utilizar de outros recursos práticos no encaminhamento dessas atividades gramaticais, podendo, para isso, fazer uso das próprias sugestões do livro, mas inseri-las em práticas como um jogo de perguntas e respostas, por exemplo.

Na seção final da unidade, *Listening and speaking*, é retomada a primeira temática abordada sobre o uso consciente da *internet*, trazendo exercícios de *listening* sobre *cyberbullying*. A proposta dada no material é, com base nos textos colaborativos, criar um comercial de rádio com a finalidade de prevenir episódios de *cyberbullying*. Para tanto, os alunos são orientados a criar um roteiro para apresentar aos colegas.

Outra proposta interessante apresentada mais ao final da unidade, na seção *Writing*, é a criação de um cartum, baseado nos efeitos da tecnologia em nossas vidas. Os alunos, já tendo construído um conhecimento sobre o tema e sobre o gênero, agora estão aptos a criar seu próprio texto. São dadas instruções para a produção, construindo com o aluno uma espécie de roteiro, assim eles são orientados sobre a necessidade de elementos verbais e não verbais, a problematizar e esquematizar situações possíveis, de forma a gerar um conteúdo divertido sobre o tema. Em *Writing Context*, eles são levados a analisar o contexto de escrita


criticamente, visando entregar uma mensagem inteligível e passível de criar humor (ex.: Figura 6).

Figura 6 - Orientações para a produção textual

Step by Step

1. With a classmate, think of a funny situation about the effects of technology on our life and create a drawing to describe it.
2. Add captions or speech bubbles to your cartoon. Eliminate all unnecessary words. Remember that humor is often produced by the unexpected.
3. Exchange cartoons with classmates and discuss them.
4. Make the necessary corrections.
5. Work to create the final version of your cartoon.

2 It's time to share the cartoon with your classmates and other people. What about running a cartoon contest and inviting the school community to vote?



Unit 1

Fonte: Livro do professor - versão *online* (p. 34)

Para essa proposta, o professor pode optar por aderir à utilização de práticas como: aprendizagem em pares e aprendizagem baseada em problemas, para uma produção em grupos ou pares (cf.: Quadro 1). Num primeiro momento, suscitando discussões, a partir dos próprios textos trabalhados em aula sobre os efeitos da tecnologia.

Em suma, a partir da análise da primeira unidade, percebemos o esforço do material em contextualizar o ensino da LI, assim como de introduzir métodos de aprendizagem condizentes com as MAA, situando o papel da tecnologia no contexto do aluno, através das sugestões de diversas temáticas (como os aparelhos digitais e suas funções, a *selfie*, os jogos, os textos multimodais, etc). Tais estratégias possibilitam o uso das ferramentas tecnológicas e dispõem de efeitos positivos, visando auxiliar o aluno no aprendizado da LI.

Ao explorar gêneros como anúncio, pôster e cartum, a unidade instiga o aluno a refletir criticamente sobre sua relação com a tecnologia, além de construir uma postura crítica e reflexiva perante o uso da *internet*. Cabe ainda ressaltar que os questionamentos por meio de exercícios fomentam a curiosidade intelectual para buscar mais sobre o tema, para, dessa forma, o aluno compreender como usar de informações e dados verídicos para fundamentar suas ideias.

Considerações finais

Situado num momento de desenvolvimento tecnológico, e também de pós-pandemia, em que nos vimos diante de situações que nos fizeram (re)significar o ensino e (re)configurar a sala de aula, na finalidade de nos adaptarmos a uma sociedade mais exigente e a um sujeito pós-moderno, este artigo teve o propósito de fomentar discussões quanto ao ensino da LI. Nos valem, para isso, de uma análise do material didático do 9º ano de uma escola pública do interior do Paraná, por entendermos esse como sendo um dos principais recursos de apoio e elo entre aluno e professor. Partimos da finalidade de observar se e como esse material, alinhado à BNCC, contempla o uso das MAA.

A análise, ainda que não de forma exaustiva, nos permitiu observar que o material didático *Way to English for Brazilian learners* mostra ser coerente com as demandas atuais do ensino da LI, contemplando temáticas e gêneros textuais que buscam envolver o aluno, assim como atividades que instigam o pensamento crítico e a participação ativa. O universo do estudante parece estar contemplado no material, na medida em que esse inclui em sua proposta tecnologias digitais, temas voltados ao uso da *internet*, redes sociais, jogos e gêneros que circulam no cotidiano.

Feitas as observações, reforçamos nossas discussões empreendidas ao longo desta proposta, de que o professor, pode fazer uso de métodos ativos de aprendizagem, sem que para isso necessite lançar mão do material didático que lhe serve de recurso. Igualmente, por sabermos das dificuldades que muitas vezes os professores enfrentam na sala de aula (salas com muitos alunos, falta de recursos, indisciplina), que o limitam a adotar uma prática mais dinâmica ou mesmo a buscar

materiais diversificados, defendemos o uso do LD como um aliado importante. Seu uso, contudo, não pode limitar-se ao “página por página” de forma literal, ou a simples resolução das atividades. O LD precisa ser conhecido, explorado e adaptado, tanto pelo professor quanto pelo aluno, numa relação crítica e de diálogo.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BELL, D. M. Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, 2003.

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

COLLODI, C. Pinocchio: Aventuras maravilhosas de um boneco de pau. Tradução de Mary Bexter Lee. São Paulo: Livraria Liberdade, 1929.

DIESEL, A. *et al.* Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica, *Revista Thema*, v. 14, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 02 jun. 2023.

FRANCO, P. C.. *Way to English for Brazilian learners*, 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/way-to-english-for-brazilian-learners-9-ano-atica> . Acesso em: 05 nov. 2021.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Revista Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.2061>. Acesso em 12 set. 2022.

LEFFA, V. J. A autonomia na aprendizagem de línguas. *In: Leffa, Vilson J. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016, p. 287-304.

MATTAR, J. *Metologias Ativas: para uma educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-26.

MORAN, J. *Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

OFUGI, M. S. FIGUEREDO, C. J. Desenvolvendo a autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE com o auxílio da técnica da sala de aula invertida: um estudo de caso. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 55-80, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v20i2.15235>. Acesso em 18 nov. 2022.

PALAVACINI, J. L. Metodologias Ativas no ensino de língua inglesa: autonomia e criticidade no livro didático. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2022.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. V. D. H. O papel do Livro Didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. *Revista (Con) textos Linguísticos*, v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *Entrelínguas: Araraquara*, v. 1, n.1, p. 25-41, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>. Acesso em 16 dez. 2022.

Recebido em: 12 jun. 2023
Aprovado em: 08 jul. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Maria Heloiza Alves Pereira Santana
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto