


Linguística Aplicada Crítica e análise de material didático: reflexões para a realidade local brasileira


Critical Applied Linguistics and textbook analysis: reflections for a local Brazilian reality

Lingüística Aplicada Crítica y análisis de material didáctico: reflexiones sobre la realidad local brasileña

Gleisla Thais Mendes¹

 0009-0005-3033-6837

Fernando Silvério de Lima²

 0000-0001-8419-8293

RESUMO: Esta pesquisa buscou, a partir de diálogos críticos em Linguística Aplicada (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1998, 2021; Kumaravadivelu, 2016; Lima, 2017; Lopes, 1996, 2009; Lopes; Fabrício, 2019; Farias; Silva, 2020) e da BNCC (Brasil, 2018), explorar um capítulo do material didático *English and More!*, a fim de investigarmos se as perspectivas críticas em LA, que tratam da importância da inclusão de questões políticas e socioculturais para o ensino de inglês, se evidenciam nas atividades propostas. Para isso, realizamos uma leitura analítica dos conteúdos e, em um segundo momento, analisamos a 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 uma vertente crítica baseada na BNCC, uma vez que proporcionam a oportunidade do questionamento, da reflexão como parte da experiência de aprender inglês. Além disso, apesar de algumas lacunas apontadas no material, nota-se uma aproximação com vertentes críticas em LA, especialmente na valorização dos saberes locais dos estudantes e no trabalho de temáticas que englobam aspectos ideológicos da linguagem, aspectos da diferença na vida político-social e a leitura guiada pelo questionamento.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística aplicada crítica; Livro didático; BNCC.

ABSTRACT: This research aimed to explore the first chapter of the didactic material *English and More!* through the lens of critical dialogues within Applied Linguistics (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1998, 2021; Kumaravadivelu, 2016; Lima, 2017; Moita Lopes, 1996, 2009; Moita Lopes; Fabrício, 2019; Farias; Silva, 2020) and the National Common Curricular Base (Brasil, 2018) to investigate whether the critical perspectives in Applied Linguistics, which emphasize the importance of including political and socio-cultural issues in English teaching,

¹ Licenciada em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Ouro Preto e pesquisadora do Grupo LAEHC (UFOP/CNPq). Suas pesquisas contam com fomento do CNPq. E-mail: gleisla.mendes@aluno.ufop.edu.br

² Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto e do Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras) da mesma instituição. E-mail: fernando.lima@ufop.edu.br

are reflected in the proposed activities. To this end, we conducted an analytical reading of the content and, subsequently, examined the didactic proposal 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 based on BNCC since they provide opportunities for questioning and awareness regarding the experience of learning English. In addition, despite some gaps pointed out in the material, it is possible to observe proximity towards critical perspectives within Applied Linguistics, chiefly by the acknowledgment of students' local knowledge and a pedagogy based on themes that encompass aspects of language ideologies, differences in social life and reading guided by the process of asking questions.

KEYWORDS: Critical applied linguistics; Didactic material; BNCC.

RESUMEN: Esta investigación buscó, a partir de diálogos críticos en Lingüística Aplicada (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1998, 2021; Kumaravadivelu, 2016; Lima, 2017; Moita Lopes, 1996, 2009; Moita Lopes; Fabrício, 2019, Farias; Silva, 2020) y BNCC (Brasil, 2018), explorar un capítulo del libro de texto English and More!, para investigar si las perspectivas críticas en Lingüística Aplicada, que abordan la importancia de incluir cuestiones políticas y socioculturales en la enseñanza del inglés, son evidentes en las actividades propuestas. Para ello, realizamos una lectura analítica de los contenidos y, en un segundo paso, analizamos la propuesta didáctica basada en el LAC en diálogo con la BNCC y sus cinco ejes organizadores - oralidad, lectura, escritura, conocimiento lingüístico e interculturalidad. Los resultados demostraron que las actividades presentadas promueven un aspecto crítico basado en la BNCC, ya que brindan la oportunidad de cuestionamiento y reflexión como parte de la experiencia de aprender inglés. Además, a pesar de algunas lagunas señaladas en el material, hay un acercamiento a aspectos críticos en LA, especialmente en la valorización de los saberes locales de los estudiantes y en el trabajo sobre temas que abarcan aspectos ideológicos del lenguaje, aspectos de diferencia en la vida política social. y lectura guiada por preguntas.

PALABRAS CLAVE: Lingüística aplicada crítica; Material didáctico; BNCC.

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, 2021) quando não envolve uma dimensão crítica das razões pelas quais essa língua é aprendida e ensinada (Kumaravadivelu, 2016). Nesse sentido, quando não se garante o direito ao ceticismo (Pennycook, 2021) e ao questionamento (Freire; Faundez, 1985), 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, 2019). Outras formas de preconceito e exclusão também ocorrem devido à valorização do conhecimento produzido pelo Norte global, 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" (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; Lima, 2017), 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 (Lima; Mapa, 2022, 2023; Lima; Mendes, 2024). Sem um olhar crítico, o ensino de LI acaba se tornando uma forma de apagamento dos saberes 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. E um campo que se envolve especificamente com estes questionamentos é o da chamada Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), uma área que problematiza os aspectos políticos e sociais que atravessam as mais variadas ideologias e desigualdades, olhando para as relações entre linguagem e sociedade.

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 (Brasil, 2010). E, ao mesmo tempo, do ponto de vista 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 potencialmente contempladas. Conceitos

como o do inglês como língua franca (em letras minúsculas)³, 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 envoltos nas relações de linguagem, mas, sobretudo, desafiar o *status quo* que se beneficia da ausência do espaço para fazer perguntas (Freire; Faundez, 1985). Assim, este trabalho tem como objetivo compreender como uma proposta didática se constitui criticamente a partir dos temas que problematiza e das atividades que ela propõe ao contexto de ensino de inglês no Brasil. A partir de um arcabouço teórico em diálogo com a LAC, buscamos compreender mais especificamente quais aproximações críticas são possíveis a um material didático contemplado para distribuição nas escolas brasileiras.

Desafios de pensar perspectivas críticas na Linguística Aplicada de hoje

Algumas décadas após seu surgimento no contexto pós-guerra, 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

³ Como nos lembram Rosa, Duboc e Siqueira (2023, p. 21), historicamente, o conceito de ILF aparece somente nas versões finais do texto da BNCC, causando a sensação de ter *caído de paraquedas*, especialmente para professores pouco familiarizados com o termo. Na verdade, como mostram esses autores, a presença desse conceito contemporâneo se deu a partir de “[...] lutas epistemológicas entre agentes e instituições envolvidas”, superando a ideia de simples acaso.

de sala de aula. 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” (Lopes, 2009, p. 19). Nesse sentido, ela reconhece que as questões culturais, políticas, sociais e históricas são intrínsecas à aprendizagem de línguas e 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 (Lopes; Fabrício, 2019).

Nesse cenário, surge, nos anos noventa, 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 LA, mas de um olhar mais apurado em relação às temáticas sociais das pesquisas. 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, torna-se necessário compreender como a língua inglesa se tornou 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.

Para além do processo de dominação colonial inglês, a necessidade desse aprendizado adveio da importância do idioma nos âmbitos político, científico, tecnológico, entre outros. A língua inglesa desempenha 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, juntamente ao aumento considerável da presença do inglês no mundo entre as décadas de 1990 e 2000, ele passou de língua internacional para língua franca⁴,

⁴ “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

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, p. 59) defende que não devemos ignorar a língua do imperialista, mas “saber fazer uso dela em benefício do terceiro mundo”.

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 inseridos 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 existe, 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; Pennycook, 2021). 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. A LAC e a decolonialidade se encontram, influenciadas por perspectivas pós-estruturalistas e pós-colonialistas, visando 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 (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 (Farias; Silva, 2020; Rosa; Duboc; Siqueira (2023); Lima; Mendes, 2024) 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 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).

inglês trazido pelos estudantes para a sala de aula possui traços culturais e sociais híbridos.

Segundo Dados e Connell (2012), 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 o restante se vê subalternizado, excluído e suas subjetividades são 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”⁵ (Canagarajah, 1999, p. 14) pode fazer com que os alunos não encontrem oportunidades para questionar e pensar criticamente. E ao considerarmos também que a escola, mesmo se denominando democrática, eventualmente é propagadora das práticas culturais dominantes (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 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 o tempo, pois possui influência na aquisição de conhecimento em diferentes aspectos, seja ele cultural, social, e 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).

⁵No original: “Socio-cultural conditions always influence our cognitive activity, mediating how we perceive and interpret the world around us.”

A BNCC 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 sua vivência (Brasil, 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 (sem especificar o termo) em relação a 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. Farias e Silva (2020), por exemplo, ao analisarem como a BNCC lida com o aspecto da criticidade no componente de Língua Inglesa, concluem que, apesar do reconhecimento do *status* de língua franca (ILF) frente ao mundo plural e diverso, a base nacional aborda determinados termos da pedagogia crítica de forma “rasa e limitada” (Farias; Silva, 2020, p. 154). A falta de clareza para definir noções basilares como cidadania, equidade ou igualdade comprometem ainda mais o que autores exemplificam como a ausência de encaminhamentos práticos do ensino crítico aos professores de língua inglesa (o chamado *como fazê-lo*). Todavia, essas importantes críticas não impedem uma tentativa de diálogo, especialmente ao considerarmos o papel do professor, e não apenas dos documentos oficiais e do material didático, para uma prática pedagógica fundamentada na criticidade e no direito ao questionamento (Freire; Faundez, 1985).

Essas reflexões nos levam, a seguir, ao delineamento da proposta de pesquisa com foco em livros didáticos contemporâneos.

Metodologia

Para essa pesquisa, foi utilizado o livro de inglês *English and More!* da editora Moderna. O capítulo selecionado é o de número 1, intitulado “*Memory and Identity - Youth Identities*”. Na primeira etapa, fizemos uma leitura analítica dos conteúdos propostos pelo capítulo 1 nas versões do aluno e do professor (com comentários e orientações didáticas dos autores e da editora). E, na segunda etapa, partindo das seções contidas no capítulo, analisamos a proposta didática a partir de perspectivas da LAC em diálogo com os cinco eixos da BNCC para o ensino de inglês, enquanto documento norteador da educação básica. Para isso, foram enumeradas e analisadas cada seção composta no capítulo: *Setting off*, *Getting deeper* e *Wrapping up*.

Apresentação do livro - *English and More!*

O livro *English and More!*⁶ trata-se de um livro de volume único, totalizando 296 páginas e aborda conteúdos voltados para os três anos do Ensino Médio. É contemplado pelo PNLD e é distribuído aos estudantes da rede pública desde 2021. As autoras responsáveis pela elaboração do material são Adriana Weigel e Tatiana Reschke, ambas licenciadas em Letras, com mestrado em Educação e experiência na área de ensino de inglês.

Segundo as autoras, na edição comentada ao professor, o livro possui uma abordagem teórico-metodológica voltada à pedagogia dos multiletramentos em seu enquadramento crítico, ao conceito bakhtiniano de gênero e ao inglês como língua franca, conforme proposto na BNCC. Em relação ao conteúdo, o exemplar possui doze capítulos e se divide em seis unidades temáticas, nas quais são propostas discussões acerca de vários assuntos como: identidade, arte, ciência, desafios de vida, igualdade racial e poder de mudança. Na primeira unidade, os alunos são convidados a refletirem sobre diversidade cultural e juvenil e processos identitários, temática em que se insere o capítulo 01 aqui analisado (Weigel; Reschke, 2020, 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

⁶ (Weigel; Reschke, 2020).

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.

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 alinham 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*. É válido ressaltar que todo o material é escrito em língua inglesa, com exceção de alguns *boxes* flutuantes no decorrer dos capítulos.

Como anteriormente mencionado, a primeira unidade do livro didático é intitulada *Memory and identity* e visa à discussão e reflexão sobre a diversidade cultural e identitária. A introdução (Weigel; Reschke, 2020, 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, com 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 a 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.

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 o 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)⁷, valorizando identidades que vão além dos países de língua inglesa, resgatando também a realidade local (Canagarajah, 1999). Nesse sentido, refletir criticamente envolve interagir com textos e discursos por meio de questionamento, comparação, síntese, avaliação e problematização das relações sociais e das temporalidades em diálogo (dos textos e dos alunos). 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; Faundez, 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

⁷ Em diálogo com a pedagogia dos multiletramentos, Weigel e Reschke (2020, p. xv) definem *enquadramento crítico* como "a dimensão reflexiva das práticas de letramento (na interação com os textos/discursos, entre os estudantes, no engajamento discursivo e na produção textual)."

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 talentos. Especialmente ao se tratar de uma arte erudita e elitizada, que foi historicamente produzida por e para os grupos mais abastados. A imagem trazida pelas autoras quebra a expectativa do estereótipo e enfatiza o aspecto da diferença (Pennycook, 2021); 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; Lima; Mendes, 2024) e subverter estereótipos, 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. 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*.

Análise crítica 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. A atividade 03 (p. 27) instrui os alunos a lerem o título de um artigo do *The Guardian* sobre a Geração Z e a 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.

A temática das diferentes gerações é interessante e bem introduzida; no entanto, é essencial 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. Ao pensarmos, como sugere Pennycook (2021), que a *política dos textos* no ensino envolve questões ideológicas, é essencial ao processo pedagógico conceber que os textos evocam e dialogam com outros discursos que podem fazer parte da problematização em sala de aula. Ainda que o exemplo em questão seja originado de um país de falantes nativos de inglês, caberá à prática pedagógica dos professores a mediação entre esses novos saberes e a experiência dos alunos.

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 em azul (no presente simples). Em seguida, devem escolher, entre quatro opções, quais ideias as sentenças expressam. Após, são fornecidos dois quadros (um sobre o *verb to be* e o segundo sobre *other verbs*) os 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*, a qual os alunos devem copiar 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 se buscam 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.

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 aberta para as autoras)⁸. 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) ainda que a centralidade da atividade seja o conhecimento linguístico, aparentemente, descontextualizado.

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. Depois, 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,

⁸ Envolve as oportunidades de compreensão dos recursos linguísticos, ou como sugerem as autoras “[...] o desenvolvimento da metalinguagem, ou seja, no caso da língua inglesa/linguagens, o momento de orientação explícita, de análise sobre o funcionamento da língua” (Weigel; Reschke, 2020, p.xv).

tecnologia, jogos e redes sociais) é interessante, pois esses assuntos estão conectados à vivência diária dos alunos. A integração de temáticas da vida cotidiana na prática educativa aparece em estudos de LA evidenciando seu potencial de construção do conhecimento (cf. Lima, 2017; Lima; Mendes, 2024) 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 (Dias; Nóbrega, 2022), ao invés de focar apenas em aspectos gramaticais. Além disso, mesmo sendo uma atividade curta, envolve muitos passos, algo que pode dificultar sua realização dentro de uma aula de inglês.

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 (autoimagem, identidade e violência). A atividade 02 (p. 32) introduz um trecho de um *TED Talk* com a atriz Tavi Gevinson, no qual, 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 a uma discussão sobre as falas de Gevinson. Há um *research box* sobre feminismo e, na página 34, dois *boxes* adicionais: *think about it*, em que os alunos discutem uma citação de Gloria Steinem sobre feminismo e seu papel na educação.

Ao decorrer das atividades propostas para a subseção de *listening*, vimos sua relação com o eixo de oralidade 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, nesse caso aspectos da diferença, como as

questões de gênero (Pennycook, 2021). 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. 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, como frequentemente se faz numa agenda neoliberal (Pennycook, 2021). Dessa forma, destaca-se o papel do professor de ir além do que é proposto no livro didático, para evidenciar seu próprio posicionamento crítico, bem como promover momentos para que os estudantes possam questionar e elaborar seus pontos de vista.

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 aberta para as autoras,

contemplando a compreensão dos recursos linguísticos). No entanto, por focarem na língua padrão, excluem, por exemplo, variações e gírias comuns (entre falantes nativos e não nativos). 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 expandi-la para além do humor e identificação dos alunos com o personagem, tratando a representação latino-americana no quadrinho e os discursos que dialogam com o texto (Canagarajah, 1999). A tirinha possibilita refletir criticamente sobre possíveis visões estereotipadas da cultura adolescente (algo mais amplo/geral) e também dos costumes latinos (algo mais específico/local). Por exemplo, na tirinha fornecida para a atividade, Baldo é um adolescente que não gosta de limpar seu quarto e o humor construído ao longo dos quadros se dá pela ideia de que todas aquelas atividades rotineiras de faxina, na verdade, são realizadas somente a cada seis meses. A atividade propiciaria reflexões dos alunos engajadas com a sua realidade local, bem como a própria experiência de ser adolescente, por exemplo.

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 perguntas 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.

Essas atividades propõem um alinhamento 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 se mostra como um recurso atual, pois dá aos alunos um exemplo de uso da língua em uma situação real, comum em vídeos que eles poderiam assistir em sites como *YouTube* ou *TikTok*.

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. Ainda que essa única atividade não represente a totalidade do material didático, cabe destacar que, pelo menos na primeira unidade, é curiosa a predominância de textos orais e escritos ligados a países nativos (até aqui podemos resgatar a reportagem do jornal britânico sobre gerações e a entrevista com a atriz dos EUA). Isso poderia, em certa escala, promover a ideia de que a aprendizagem de inglês estaria voltada principalmente para interação com países anglófonos, enquanto a BNCC, na verdade, ressalta seu status de língua franca, voltado para contextos, falantes e objetivos diversos, para além dos ditos “falantes nativos”. A seguir, apresentamos o conteúdo referente à seção *Wrapping up*.

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*⁹ e, a partir de imagens com a apresentação do *Youth Club*¹⁰ 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 lembrar 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*, em que os conteúdos do capítulo são lembrados, 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

⁹ 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.

¹⁰ Clube organizado pelo museu, onde profissionais ensinam jovens sobre fotografia e outras produções culturais.

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 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 autoras¹¹) 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.

Considerações finais

Em linhas gerais, o capítulo *youth identities* introduziu as temáticas das identidades culturais e coletivas a partir das discussões geracionais, de empoderamento e de respeito às diferenças, proporcionando aos alunos uma

¹¹ Englobam as atividades de caráter pessoal e coletivo que promovem a elaboração de novos textos multimodais que dialoguem com os novos saberes construídos e promovam a perspectiva dos estudantes sobre os temas abordados.

compreensão inicial em relação a esses conceitos. As atividades propiciam oportunidades para o questionamento e para construção de pontos de vista que perpassam a experiência local dos estudantes e as experiências de alguns dos contextos e discursos dos textos selecionados (reportagens, vídeos, tirinhas, etc.). Dessa forma, é possível observar que a perspectiva crítica que permeia o material se alinha principalmente à BNCC, o que justifica seu pertencimento ao grupo de livros adotados pelo PNLD. Em relação às perspectivas críticas em LA, podemos inferir que há, ao mesmo tempo, uma aproximação interessante e algumas lacunas que podem ser enfrentadas ou abordadas pela prática do professor em sala de aula, ao fazer adaptações específicas ao seu contexto visando à qualidade do ensino.

De maneira geral, o capítulo promove reflexões a partir de temas que envolvem a vida cotidiana dos alunos e um contexto social mais amplo de diferentes culturas, reconhecendo a dimensão política da linguagem (Pennycook, 2021), cujas ideologias podem ser exploradas nos textos selecionados. Esse potencial, no entanto, requer uma atuação do professor de inglês comprometida com a sala de aula como espaço de reflexão (de questionamento e contraste de ideias), visto que sua prática pedagógica, pode inclusive suprir lacunas de atividades que abrem pouco espaço para a criticidade.

Conforme as análises, há um evidente reconhecimento do *status* internacional da língua inglesa, no patamar de língua franca, ainda que, por outro lado, observamos que os principais textos da unidade para os eixos de leitura/oralidade são retirados de países nativos de língua inglesa (o jornal britânico, o site inglês, a entrevista com a atriz norte-americana, etc.). Sabemos que outras variedades de inglês são trazidas ao longo do livro, mas para um ponto de partida, essa presença marcada do falante nativo desde o início se mostrou curiosa. Os textos selecionados exploram o que Pennycook (2021) define como *políticas da diferença*, ou seja, como questões de gênero, raça e sexualidade são latentes na experiência subjetiva humana, e, portanto, urgentes de estarem presentes também nos discursos e no ensino (como nesse caso ao falar sobre as identidades).

Todavia, sinalizamos ainda algumas lacunas na maneira como as produções escritas e o conhecimento linguístico são contemplados, de forma que esses aspectos também promovam a criticidade do estudante ao se familiarizar com a

língua inglesa, da mesma forma como os eixos de leitura e dimensão intercultural conseguem, ao trazerem temas contemporâneos. Vale ressaltar que, a variedade de temas ou seu vínculo às questões sociais, apenas por si só, não garantem oportunidades de ensinar criticamente. Ainda assim, as escolhas feitas pelas autoras têm um peso importante, não apenas pelo fato de que o livro didático ainda é uma referência importante ao trabalho do professor de inglês (Lima, 2017), mas pela forma como ele centraliza os principais objetivos a serem trabalhados nas aulas – nesse caso compreender a construção da identidade jovem por meio do estudo da língua inglesa. Além disso, o livro didático se integra à prática pedagógica dos professores, cuja postura ou perspectiva pode mediar as diferentes formas de questionar e de compreender diferentes textos e discursos em língua inglesa.

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 nas escolas (Brasil, 2010), em especial aos livros de inglês e do ensino médio, desde 2011. 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 as autoras do material aqui analisado.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p.3, 27 jan. 2010. Edição Extra. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm.
Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 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, 2020. p. 124-145.

DADOS, N.; CONNEL, R. *The Global South. Contexts*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 12-13, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1536504212436479>. Acesso em: 27 abr. 2024.

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*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 80-94, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47180/omij.v3i1.157>. Acesso em: 25 abr. 2024.

FARIAS, P. F.; SILVA, L. “I’m gonna leave you with the backlash blues”: uma análise acerca da concepção do ensino de língua inglesa na base nacional comum curricular sob o viés da pedagogia crítica. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 137-157, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p137-157>. Acesso em: 21 nov. 2024.

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, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i1.15382>. Acesso em: 23 ago. 2024.

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

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JENKINS, J. English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, London, v. 66, n. 4. p. 486-494, Oct. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccs040>. Acesso em: 23 abr. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: can the subaltern Act?. *Tesol Quarterly*, Washington, v. 50, n. 1, p. 66-85, Oct. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.202>. Acesso em: 27 jun. 2024.

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

LIMA, F. S. *Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês*. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150945>. Acesso em: 21 nov. 2024.

LIMA, F. S.; MAPA, T. V. P. O caminho até o curso de Letras: perezhivanie, narrativas e meio social. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v21i2.44454>. Acesso em: 21 nov. 2024.

LIMA, F. S.; MAPA, T. V. P. O presencial, o remoto e o caos: Perezhivanie de uma estudante de Letras. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 28, n. 2, p. 84-104, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3609/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

LIMA, F. S.; MENDES, G. T. Sobre quando decidi fazer Letras: perezhivanie e trajetórias narrativas. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 183-207, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i3e66353>. Acesso em: 21 nov. 2024.

LOPES, L. P. da M. 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, 2009. p. 11-24.

LOPES, L. P. da M. *Oficina de linguística aplicada*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

LOPES, L. P. da M.; FABRÍCIO, B. F. *Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em linguística aplicada*. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 711–723, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 30 jun. 2024.

OLIVEIRA, W. D. de; BARBOSA, J. B.; SILVA, G. Análise do livro didático de língua inglesa à luz da Base Nacional Comum Curricular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2020, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59049>. Acesso em: 25 abr. 2024.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical re-introduction*. 2nd ed. New York: 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: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

PEREIRA, E de O.; CASTILHO, M. L. *A BNCC e o livro didático de inglês: (im)possibilidades de ensino ativo*. *LínguaTec*, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 50–64, nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v6.n2.5449>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ROSA, G. da C.; DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1–25, 2023. Disponível: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92461>. Acesso em: 21 nov. 2024.

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

WEIGEL, A.; RESCHKE, T. *English and more!* língua inglesa. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-inglesa/english-and-more>. Acesso em: 28 out. 2024.

Recebido em: 29 out. 2024.
Aprovado em: 25 nov. 2024.

Revisor de língua portuguesa: Paulo Roberto Braga Junior
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho