

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Daniela Gonçalves da Costa

Análise de atividades em livros didáticos de inglês

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Daniela Gonçalves da Costa

Análise de atividades em livros didáticos de inglês

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

São Paulo

2021

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.465135/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.465135/2019-00.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Kazumi Munakata, pelo direcionamento e por ter me apoiado na realização deste trabalho. Foi uma honra.

Agradeço aos meus amados pais e às irmãs pela compreensão e pela torcida.

Agradeço aos meus queridos amigos do trabalho, aos amigos que conheci durante este período de estudo e ao meu querido amigo e companheiro pelo apoio e pelas palavras de incentivo.

Agradeço à professora Dra. Katya Braghini e à professora Dra. Circe Bittencourt, que participaram da banca de exame de qualificação, pelas importantes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, agradeço à Capes, que financiou esta pesquisa.

RESUMO

Neste trabalho, procurou-se demonstrar a centralidade das atividades nos livros didáticos, tendo como base os conceitos de Chervel sobre disciplinas escolares. Realizou-se análise quantitativa das atividades propostas em dois livros didáticos de inglês para o ensino fundamental II, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Buscou-se compreender que tipo de ensino de inglês as atividades promovem e as ações cognitivas que se pretende aos alunos desenvolverem, tendo como base a taxonomia de Anderson e Krathwohl. Observaram-se os recursos didáticos utilizados e quais aprendizagens as atividades promovem visando a atingir as finalidades de ensino da língua inglesa para o ensino fundamental II, de acordo com o currículo nacional. Este estudo averiguou o livro didático do 8º ano da coleção *Alive!* aprovada nos PNLD de 2014 e 2020 - considerando os diferentes currículos que nortearam a produção de cada coleção -, os PCN (1998) e a BNCC (2017), para a análise comparativa entre os dois livros didáticos. Os campos de conhecimento que são base para esta pesquisa são disciplina escolar, livro didático e currículo. Pode-se observar que, em geral, os conhecimentos que se espera desenvolver nos livros didáticos correspondem aos de tipo *factual* e *conceitual*, os quais são trabalhados principalmente por ações simples como *recordar* e *compreender*. Não se observou uma relação intensa entre os recursos didáticos e as atividades. Em relação aos currículos, existe uma vinculação entre ambas materialidades ao apresentar atividades que manifestam a metodologia sociointeracional de aprendizagem e língua como prática social, e a predominância de exercícios de compreensão escrita e atividades com perspectivas mais analíticas ou críticas.

Palavras-chave: ensino de Inglês, disciplina escolar, livro didático, atividades, currículo, PNLD.

ABSTRACT

This study attempted to demonstrate the centrality of activities in textbooks based on Chervel's concepts about school subjects. A quantitative analysis of the activities was carried out in two English textbooks for Elementary School approved by the National Textbook Program. The aim was to understand what kind of teaching the activities promote, what are the cognitive actions that are intended for students to develop based on Anderson and Krathwohl's taxonomy. It was also analyzed the teaching resources used in the activities and what type of learning the activities promote in order to achieve the purposes of English language learning for Elementary School according to the national curriculum. This study analyzed the 8th grade textbook of *Alive!* textbook approved in the 2014 and 2020 PNLD, considering the different curricula that guided the production of each edition, the PCN (1998) and the BNCC (2017), for the comparative analysis between the two textbooks. The fields of knowledge that are the basis for this study are school subject, textbook and curriculum. It was possible to observe that, in general, the knowledge that is expected to be developed in textbooks correspond to the factual and conceptual types, which are worked mainly by simple actions such as remembering and understanding. There was no strong relationship between teaching resources and activities. Regarding the curriculum, there is a link between both materialities when presenting activities that manifest the socio-interactional methodology of learning and language as a social practice, and the predominance of written comprehension activities and activities with more analytical or critical perspectives.

Keywords: English teaching, school subject, textbook, activities, curriculum, PNLD.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
O livro didático e o campo de pesquisa.....	2
O conceito de livro didático	5
O conceito de disciplina escolar.....	6
Livro didático e cultura escolar.....	8
O conceito de currículo	8
Metodologia da pesquisa.....	13
Procedimento de análise.....	17
CAPÍTULO 1 – LÍNGUA INGLESA.....	23
1.1 Breve história do Livro didático.....	23
1.2 A disciplina Língua Inglesa.....	25
1.3 A Língua Inglesa na atualidade	26
1.4 Os currículos institucionais brasileiros.....	27
1.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	28
1.6 Os PCN de língua estrangeira	31
1.7 Os critérios dos PCN para inclusão de línguas estrangeiras no currículo	33
1.8 O papel de língua estrangeira na construção da cidadania de acordo com os PCN	34
1.9 A Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental	35
1.10 A BNCC e a disciplina Língua Inglesa	36
1.11 Os livros de Inglês e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	39
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS	43

2.1 <i>Alive!</i> e os PNLD 2014 e 2020.....	43
2.2 Tipo de conhecimento e ação cognitiva das atividades de acordo com a taxonomia de Anderson e Krathwohl.....	45
2.3 <i>Alive!</i> PNLD 2014 – 8º ano Livro do aluno	47
2.4 <i>Alive!</i> PNLD 2020 - 8º ano - Livro do aluno.....	52
2.5 <i>Alive!</i> PNLD 2020 - 8º ano - Manual do professor	55
2.6 Descrição dos resultados quantitativos.....	58
2.7 Recursos didáticos.....	62
CAPÍTULO 3 - OS ESTUDOS DOS PROCESSOS METODOLÓGICOS PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS	65
3.1 PCN de língua estrangeira e os métodos de ensino/aprendizagem	66
3.2 BNCC de Língua Inglesa e os métodos de ensino/aprendizagem.....	67
3.3 O ensino-aprendizagem por competências e habilidades.....	67
3.4 Metodologia da coleção <i>Alive!</i> PNLD 2014 e 2020.....	69
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	73
4.1 Fisionomia e estrutura dos livros analisados.....	73
4.2 Aprendizagens de Inglês	74
4.3 As finalidades educativas do ensino de Inglês e a relação com o <i>Alive!</i>	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

Lista de abreviaturas

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEB - Câmara da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNLD - Conselho Nacional de Livro Didático

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEM - Língua Estrangeira Moderna

MEC - Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

Plidef - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático / Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Lista de quadros

- 1 - Documentos para a análise curricular e didática
- 2 - Classificação pedagógica das atividades
- 3 - As atividades e sua relação com as habilidades - PCN
- 4 - As atividades e sua relação com os eixos - PCN
- 5 - As atividades e sua relação com os eixos - BNCC
- 6 - Atividades e recursos didáticos
- 7 - Temas estudados - *Alive!* 8º PNLD 2014 e 2020
- 8 - Descrição dos livros didáticos analisados
- 9 - Quantidade de páginas com atividades por seção
- 10 - Quantidade de atividades por seção
- 11 - Tipos de recursos didáticos utilizados nas atividades - 8º ano PNLD 2014/PNLD 2020
- 12 - Objetivos gerais de Língua Inglesa dos PCNs (1998)
- 13 - Competências específicas de Língua Inglesa para o ensino fundamental da BNCC
- 14 - Livros didáticos de inglês aprovados no PNLD - anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)

Lista de gráficos

- 1 - Atividades segundo tipo de conhecimento e ação cognitiva - 8º ano PNLD 2014
- 2 - Atividades segundo tipo de conhecimento e ação cognitiva - 8º ano PNLD 2020
- 3 - Quantidade de atividades por habilidades comunicativas - *Alive!* PNLD 2014
- 4 - Quantidade de atividades por eixos dos PCN - *Alive!* PNLD 2014
- 5 - Quantidade de atividades por eixos organizadores da Língua Inglesa da BNCC - *Alive!* 2020

Lista de figuras

- Figura 1 - Capa do livro do aluno *Alive!* e CD de áudio, 8º ano, PNLD 2014
- Figura 2 - Página 4, As seções do seu livro, *Alive!*, 8º ano, PNLD 2014
- Figura 3 - Páginas 6 e 7, *Contents, Alive!*, 8º ano, PNLD 2014
- Figura 4 - Páginas 8 e 9, *part 1, Alive!*, 8º ano, PNLD 2014
- Figura 5 - Páginas 36 e 37, *Learning strategies e Assess your learning, Alive!*, 8º ano, PNLD 2014
- Figura 6 - Páginas 84 e 85, abertura Unit 6, *Alive!*, 8º ano, PNLD 2014
- Figura 7 - Capa do Livro do Aluno, *Alive!*, 8º ano, PNLD 2020
- Figura 8 - Página 4, As seções do seu livro, *Alive!*, 8º ano, PNLD 2020
- Figura 9 - Páginas 8 e 9, *Welcome Unit, Alive!*, 8º ano, PNLD 2020
- Figura 10 - Páginas 10 e 11, *part 1, Alive!*, 8º ano, PNLD 2020
- Figura 11- Páginas 88 e 89, abertura *Unit 6, Alive!*, 8º ano, PNLD 2020
- Figura 12 - Página XXXVI, miniatura de dupla de páginas do Manual do Professor da seção Conheça o Manual do Professor em U
- Figura 13 - Página XXVIII, trecho da seção Relação da BNCC e os conteúdos da coleção
- Figura 14 - Exemplo de imagem para cobrir espaço não utilizado na página
- Figura 15 - Exemplo de atividades sociointeracional.
- Figura 16 - Exemplo de atividade que promove o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho
- Figura 17 - Exemplo de atividade que promove o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho
- Figura 18 - Exemplo de atividade que promove a autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem
- Figura 19 - Atividade de produção de texto
- Figura 20 - Atividade de preenchimento de lacunas
- Figura 21- Atividade de discussão em grupos
- Figura 22 - Atividade de conhecimento linguístico
- Figura 23 - Atividade de produção oral

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A minha profissão de editora de livros didáticos de Língua Inglesa despertou meu interesse em entender a história deste produto cultural e comercial - que acompanha alunos e alunas durante toda a vida escolar - e sua relação com a escola, as editoras, as políticas educacionais, enfim, com a nossa sociedade.

Os temas escolhidos, a metodologia, as atividades, os recursos didáticos (ilustrações, fotos, mapas etc.), o projeto gráfico, tipo de papel, a capa, o acabamento do livro, todos esses elementos são resultados de decisões comerciais, editoriais, culturais e políticas de extrema relevância, uma vez que os livros didáticos chegam às mãos de milhões de alunos e alunas, professores e professoras das redes pública e privada de ensino. Além disso, o livro didático é um objeto histórico chave para a história das disciplinas, pois é nele que se encontra o conteúdo de conhecimento que será exposto pelo professor (CHERVEL, 1990, p. 202).

Neste trabalho, serão analisados os tipos de conhecimento, as ações cognitivas (processos cognitivos) e os recursos didáticos utilizados nas atividades de dois livros didáticos de Inglês do 8º ano do ensino fundamental da coleção *Alive!*, aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nas edições de 2014 e 2020 do programa. Também serão analisados os diferentes currículos que guiaram a produção de cada livro.

A análise dos currículos terá como base as teorias críticas do currículo e a Nova Sociologia da Educação, uma vez que se entende o currículo como artefato social e cultural por ser historicamente datado e socialmente produzido (MOREIRA; SILVA, 2002).

A pergunta da pesquisa é: *qual a forma que as aprendizagens adquirem nos livros didáticos de Inglês para os anos finais do ensino fundamental?*

Considerando a pergunta, o objetivo da pesquisa é analisar os tipos de aprendizagem do Inglês por meio de suas atividades e relacioná-las às normas curriculares vigentes em cada época.

O objetivo geral determina os objetivos secundários deste estudo, que são:

1. Caracterizar os recursos didáticos nos livros impressos e como são empregados em suas atividades propostas.
2. Buscar detectar o significado curricular das atividades por meio da classificação das aprendizagens cognitivas desenvolvidas pelos alunos.

3. Determinar a relação existente entre as finalidades educativas do ensino de Inglês segundo o currículo vigente e sua concretização nas atividades dos livros didáticos.

Um dos critérios de escolha da coleção *Alive!* foram os diferentes currículos em que cada livro didático foi produzido. A edição do PNLD de 2014 teve como norteador os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e foi o último PNLD em que os livros didáticos seguiram os PCN, além de as editoras já terem um melhor entendimento sobre a produção de livros de língua estrangeira para o governo, diferentemente do que aconteceu em 2011, primeiro ano em que a disciplina língua estrangeira fez parte do programa. A falta de experiência na produção desses livros por parte das editoras resultou em poucas obras aprovadas na avaliação feita pelo Ministério da Educação daquele ano.

A edição *Alive!* do PNLD de 2020 teve como norteadora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e participou do mais recente PNLD para os anos finais do ensino fundamental. A análise proposta neste trabalho também buscou verificar se, com a mudança no currículo, houve também alterações nas atividades da edição de 2020 em relação às de 2014.

Outro critério de escolha foi a coleção *Alive!* ter sido aprovada todas as vezes que participou do PNLD para o ensino fundamental dos anos finais, em 2014, 2017 e, mais recentemente, em 2020.

Inicialmente, pretendia-se analisar a coleção completa, do 6º ao 9º ano, de ambas as edições. No entanto, pelo curto prazo para a realização desta pesquisa, optou-se por analisar um volume de cada edição.

O livro didático e o campo de pesquisa

A pesquisa científica sobre livros didáticos aumentou significativamente em vários países no último quartel do século XX; é o que se constata na Alemanha, por exemplo, com a criação do Georg Eckert Institute, em 1975; na França, com o desenvolvimento do programa *Emmanuelle* pelo pesquisador Alain Choppin, em 1980, que reuniu um banco de dados de referência para a comunidade internacional; e o centro de investigação MANES, criado em 1992, na Espanha.

No Brasil, o crescimento das vendas de livros didáticos para as escolas públicas, principalmente após a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, é uma das razões para o aumento do número de pesquisas sobre o tema. A Câmara Brasileira do Livro (CBL), o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Nielsen Books mostram

na pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro que, dos cerca de 395 milhões de exemplares de livros produzidos pelo setor editorial em 2019, em torno de 188 milhões são livros didáticos, ou seja, 47,5% do total. Do faturamento total do setor editorial de aproximadamente 5,7 bilhões, as vendas de livros didáticos para o mercado privado e governo juntos equivalem a quase 3 bilhões. As vendas de livros didáticos somente para o mercado privado são em torno de 1,5 bilhões e as vendas para o governo federal, por meio do PNLD, somam por volta de 1,2 bilhões.

Produção e vendas do setor editorial brasileiro						
VENDAS						
FATURAMENTO E EXEMPLARES VENDIDOS PARA O GOVERNO						
	EXEMPLARES VENDIDOS			FATURAMENTO R\$		
	2018	2019	VAR.	2018	2019	VAR.
PNLD	146.360.992	166.021.750	13,43	1.331.405.420	1.250.443.406	-6,08
PNLD LITERÁRIO	-	52.941.642	-	-	280.382.027	-
TOTAL GOVERNO FEDERAL	146.360.992	218.963.392	49,61	1.331.405.420	1.530.825.432	14,98
OUTROS ÓRGÃOS DO GOVERNO	2.975.771	5.715.773	92,08	101.113.582	165.365.898	63,54
TOTAL GOVERNO	149.336.763	224.679.165	50,45	1.432.519.003	1.696.191.330	18,41

Fonte: Reproduzido de Nielsen Book, 2019. Disponível em: http://cbl.org.br/site/wp-content/uploads/2020/06/Produ%C3%A7%C3%A3o-e-Vendas_2019_imprensa.pdf. Acesso em: 1 fev. 2021.

Diante deste cenário, ao se utilizar o livro didático como fonte de pesquisa em História da Educação, é importante considerá-lo do ponto de vista de sua produção, já que este objeto cultural com o passar do tempo deixou de significar somente “veiculação de valores e formação de condutas socialmente válidas” para se tornar “sinônimo de mais valia” (CORRÊA, 2000, p. 21).

No artigo *O livro didático: alguns temas de pesquisa*, publicado pela Revista Brasileira de História da Educação, Munakata (2012b) atribui inicialmente o impulsionamento de pesquisas sobre este tema no Brasil à tese de Circe Bittencourt no ano de 1993. Nela, Bittencourt traz abordagens até então não analisadas em trabalhos anteriores. Em sua tese, segundo Munakata, a pesquisadora

tratava da questão do livro didático como política pública educacional, mas também enveredava em questões como a produção editorial desse objeto para o mercado, a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua

importância como suporte de disciplinas escolares e os usos e as práticas que incidem sobre este material (MUNAKATA, 2012b, p.183).

Antes, as pesquisas se concentravam em análises críticas que identificavam nos livros didáticos a ideologia burguesa (MUNAKATA, 2012b). O crescente número de programas de pós-graduação nas universidades brasileiras é outro fator para o aumento das pesquisas nesta área, apontado no texto de Silva (2013) sobre livros didáticos de línguas.

Este crescente interesse no campo acadêmico é bastante importante, uma vez que o livro didático tem papel fundamental na disseminação do conhecimento e na forma como esse conhecimento chega aos alunos e também professores, principalmente no Brasil, em que o livro didático é, muitas vezes, o único livro a que muitos alunos da rede pública de ensino têm acesso.

Silva (2013) descreve bem a importância de se estudar o livro didático de línguas em seu texto:

O livro didático de línguas tem importância além do fazer pedagógico, ou seja, além de servir de fonte (muitas vezes única) de conteúdo, facilitador do fazer docente e discente, ser suporte para professores e alunos, agente na sala de aula ou até mesmo o curso ou currículo em si (SILVA, 2012)¹. As pesquisas apresentadas no GT2² parecem mostrar também que ao livro didático de línguas estrangeiras estão agregados outros valores. Este material tem importância econômica por movimentar empresas e pessoas que vivem da sua comercialização e da sua produção; ele tem importância política por ser promotor ou meio de se demonstrar poder nas esferas públicas ou privadas, em diferentes níveis; e tem também importância cultural por pertencer à cultura educacional além de promover ou servir de acesso a manifestações culturais diversas. Os trabalhos de pesquisa apresentados demonstram também que parece haver uma riqueza de assuntos a serem tratados quando se pesquisa o livro didático de línguas, sob os mais diversos pontos de vista, e por meio de diferentes procedimentos metodológicos.

Para Munakata (2012), estudar os livros didáticos é analisar a história da disciplina em sua prática, buscando entender a distribuição dos conteúdos e das atividades em paralelo com as teorias críticas curriculares e com a Nova Sociologia da Educação (NSE). A NSE, como veremos um pouco mais adiante, passou a questionar a natureza do conhecimento escolar ou o papel do currículo na produção das desigualdades sociais, além de colocar em questão a concepção filosófica da educação e do currículo (TADEU, 2011, p. 65-66). Para Munakata, “identificar as finalidades, nem sempre explícitas, das disciplinas escolares é de fundamental importância para a pesquisa nessa área” (MUNAKATA, 2012, p. 1).

¹ SILVA, R. C. *Representações do Livro Didático de Inglês: análise do discurso de produtores e usuários com base na Linguística Sistemico-Funcional*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, março, 2012, 332 fl.

² Grupo Temático Pesquisas sobre Livros Didáticos de Línguas.

Ainda sobre a importância dos livros como fonte de pesquisa em História da Educação, Corrêa (2000) escreve em seu artigo:

[...] configuram um *objeto em circulação* – como bem frisa Chartier (1990) – e, por essa razão, são veículos de circulação de ideias que traduzem valores, como já dissemos, e comportamentos que se desejou fossem ensinados. Some-se a isso o fato de que a relação entre livro escolar e escolarização permite pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. Isso é permitido por meio das interrogações que podem ser feitas, quer em termos do conteúdo, quer de discurso, sem deixar de levar em consideração aspectos referentes a temporalidade e espaço. O que, por sua vez, possibilita indagar sobre a que e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar. Nesse aspecto em particular, vincula-se à história das instituições escolares e, amplamente, à das políticas educacionais (CORRÊA, 2000, p. 13).

Assim, reforça-se a importância de estudos sobre o conteúdo de livros didáticos, tendo em vista os valores e comportamentos neles vinculados para a formação dos sujeitos escolares e que constituem parte da concepção educacional das escolas.

O levantamento de pesquisas de 2015 a 2020 sobre livros didáticos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave “livro didático”, “inglês” e “atividades”, mostrou estudos em diversos temas, sendo a escolha do livro didático do PNL D e o papel do professor no uso do livro didático os mais recorrentes. Nos resultados de pesquisas que tratam de livro didático de Inglês e atividades, os temas mais recorrentes foram estudos sobre questões culturais, letramento multimodal crítico, gramática, noções de gênero e leitura.

O conceito de livro didático

Para os pesquisadores do tema, segundo Bittencourt (1995), “o livro didático é toda obra produzida com a intenção de ser material escolar, ou seja, ser utilizado em sala de aula” (p. 389). A importância do livro didático na vida escolar e no cotidiano nas salas de aula é por este *produto cultural*, assim caracterizado por Bittencourt, possuir conteúdo pedagógico ou o método de ensino por meio dos exercícios e questionários e ser sistematizador do conhecimento a ser lecionado. (Ibidem, p. 390)

A produção dos livros didáticos está atrelada às leis governamentais sobre a educação, mas também à aprovação prévia do mercado que consome este produto, quais sejam as escolas públicas e privadas. Para Bittencourt (1995), o livro didático possui poder tanto como “produto

mercadológico, mas, também, como representante do conhecimento oficial que o Estado determina para a sociedade” (Ibidem, p. 389).

Venezky (1992) define o livro didático como pontos de intersecção de educação, comércio e cultura (VENEZKY, 1992, p. 438).

De acordo com Johnsen (1993), *textbook* tem muitos significados e em vez de se apegar a uma única definição, o melhor seria considerar as restrições que as definições impõem. Ao considerar livros didáticos somente aqueles que foram produzidos para serem usados em uma sequência pedagógica, então, estaremos excluindo outros livros que não têm essa característica, e que são usados em sala de aula. O autor sugere que a definição de livro didático seja abrangente para incluir os livros produzidos com o específico propósito educacional ou qualquer livro usado em sala de aula.

No artigo de Munakata (2016), de acordo com Guia de preenchimento da ficha do banco de dados Livres, quanto à definição do livro didático:

[...] a sua fluidez, ao que parece, está relacionada ao lugar que esse dispositivo ocupa exatamente na cultura escolar [...] Uma definição provisória, adotada por muitos pesquisadores, enuncia que o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte - impresso em papel, gravado em mídia eletrônica etc. -, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos (Livres, 2005 apud MUNAKATA, 2016, p. 121).

Para finalidade desta pesquisa, de analisar as atividades em livros didáticos de ensino de Língua Inglesa destinadas aos alunos das escolas públicas brasileiras, leva-nos ao uso do termo *livro didático* de forma mais distinta, qual seja, um livro produzido especificamente para ser utilizado em escolas e que, portanto, apresenta uma organização e metodologia de ensino específicas relacionadas à disciplina de que ele trata. No entanto, concordamos que *livro didático* é qualquer livro utilizado em sala de aula para fins educacionais.

O conceito de disciplina escolar

Segundo Chervel (1990), o significado de *disciplina*, como a compreendemos atualmente, surgiu apenas após a Primeira Guerra Mundial. Foi na segunda metade do século XIX que a palavra *disciplina* foi utilizada para designar outra acepção que não a de ação disciplinar, tendo como sinônimo *ginástica intelectual*. O termo aparece juntamente com uma corrente de pensamento pedagógica crítica ao que se lecionava nos ensinos primário e secundário. Deste significado geral, *disciplina* passa a ter um sentido restrito, antes dos

primeiros anos do século XX, de “matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual”, até que, após a Primeira Guerra, passa simplesmente a significar a classificação das matérias de ensino. No entanto, o termo carregou consigo um valor específico.

Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

O termo, no entanto, não se desvinculou do sentido de ação disciplinar. Assim, Chervel conclui que “uma disciplina é também para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

As disciplinas possuem existência autônoma, não se resumem à simplificação do conhecimento científico para que seja possível a assimilação do conteúdo pelos jovens, atreladas a métodos pedagógicos que facilitem a transmissão do conhecimento. Elas produzem conteúdos criados pela escola, na escola e para a escola e os métodos pedagógicos são “componentes internos dos ensinamentos”; é por esta razão que Chervel refuta a separação que se faz, colocando a disciplina, parte relevante de ensino, de um lado e a pedagogia, processo de aquisição, do outro (Ibidem, p. 181).

As disciplinas escolares têm a função de “colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 189). Essas finalidades são diversas (religiosa, sócio-política, do tipo de ensino, cultural, de socialização) e mudam no decorrer da história. Documentos oficiais como leis, decretos, programas, métodos, exercícios são fontes que expõem estes objetivos, embora elas não sejam as únicas (Ibidem, p. 190).

Um componente dos mais importantes que constitui uma disciplina, segundo Chervel, é seu *conteúdo de conhecimento*. Ele difere de outros conteúdos de aprendizagem não escolares, como a família e a escola.

Os conteúdos explícitos do ensino disciplinar apresentam-se como *corpus* de conhecimento, que

são providos de lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos (CHERVEL, 1990, p. 203).

Sobre exercícios, pode-se considerar como “toda a atividade do aluno observável pelo mestre” (CHERVEL, 1990, p. 204).

Ainda de acordo com o autor, “sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina. O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios aos quais elas podem se prestar” (Ibidem, p. 205). Assim, “os conteúdos explícitos e baterias de exercícios constituem então o núcleo da disciplina” (Ibidem, p. 205). A esses se acrescentam dois outros elementos, “as práticas da motivação e da incitação ao estudo são uma constante na história dos ensinamentos” (Ibidem, p. 205).

Livro didático e cultura escolar

A cultura escolar é um tema importante para esta pesquisa porque está indiretamente - ou poderíamos dizer diretamente - relacionada ao formato das atividades em livros didáticos. Para entendermos esta afirmação, começamos primeiramente com a definição de *cultura escolar* segundo Munakata:

[cultura escolar] refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola. Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas - cultura negra, cultura indígena, cultura gay - e, por que não? - cultura escolar (MUNAKATA, 2016, p. 122).

De acordo com a definição acima e pensando em umas das múltiplas definições do que é um livro didático, “toda obra produzida com a intenção de ser material escolar, ou seja, a ser utilizado em sala de aula” (BITTENCOURT, 1995, p. 389), então ele é integrante da cultura material escolar, conforme já discutido por pesquisadores como Munakata (2016), Correa (2000), Souza e Oliveira (2018) e Bittencourt (2008).

Munakata (2016) considera as atividades e os exercícios em livros didáticos como um aspecto fundamental da cultura escolar, “é um tópico ainda pouco conhecido na história da cultura escolar e o estudo dos livros didáticos podem muito contribuir para preencher essa lacuna.” (MUNAKATA, 2016, p. 132)

O conceito de currículo

O significado de *currículo* foi-se modificando ao longo da história. Dentre os diversos sentidos que lhe foi dado, o de prescrição de conteúdos de ensino está presente em boa parte

das conceptualizações dos teóricos deste campo de estudo, como Eggleston, Johnson e Stenhouse (TERIGI, 1996). Com o surgimento dos Estados Nacionais europeus e da nova categoria *cidadão*, definiram-se a escola moderna, a obrigatoriedade escolar e a discussão de planos educativos nacionais. A escola moderna é um espaço produtivo, que resultará no cidadão. Os programas educativos da Revolução Francesa deram um sentido característico ao currículo, “estes programas interessam por constituir planos de alcance nacional, destinados a prescrever, a partir do Estado, a orientação geral, a organização e os conteúdos de ensino repartidos pelo sistema educativo nacional que começa a ser construído” (TERIGI, 1996, p. 172).

Os Estados Unidos acrescentaram um novo sentido ao currículo, o resultado da produção escolar deixou de ser unicamente a formação cidadã para que seja a de “construir o sujeito característico da sociedade industrial” (Ibidem, p. 173). Com isso, os processos racionais próprios da produção industrial foram transpostos ao planejamento da instrução. O currículo passa a ter um sentido específico para a produção estadunidense: “uma ferramenta tecnológica para adequar o conjunto da educação às exigências de conformação da sociedade industrial, e em um sentido mais geral, um pensamento sistemático não apenas sobre o que prescrever, mas sobre como fazê-lo” (Ibidem). O currículo passa a possuir uma perspectiva tecnológica. A obra de Tyler (1971), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, foi a primeira sobre projeto curricular que teve impacto de longa duração (Ibidem).

É neste contexto que surge a primeira edição da Taxinomia de Bloom (*Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*), editada por Benjamim Bloom e colaboradores, em 1956. Ela constitui “uma compatibilização de objetivos educacionais entre os diversos estados dos Estados Unidos e um convite - longamente aceito *a posteriori* - para planejar o ensino com base em metas observáveis, expressas como objetivos comportamentais” (HOGBEN, 1972 apud TERIGI, 1996, p. 174).

Até este período, entendia-se o currículo como “prescrições sobre o ensino, às quais somam-se a ordem e sequenciação, a generalização para numerosas escolas, a oficialização mediante políticas estatais, e uma tecnologia de projeto” (TERIGI, 1996, p. 174). Em 1968, Philip Jackson publica a obra *Life in Classroom*, que provoca enorme impacto, pois faz distinção entre currículo real e currículo oculto. Na obra, ele destaca aspectos do cotidiano das aulas (grupos, elogio, poder) que ensinam conteúdos não prescritos nos currículos formais. O texto, conforme menciona Terigi (1996), “desloca o sentido do que está prescrito e deve ser ensinado, ao efetivamente aprendido” (p. 174).

A partir do surgimento do conceito de *currículo oculto*, teóricos passaram a estudar o currículo na linha das *teorias da reprodução* (Baudelot e Establet, 1990; Bourdieu e Passeron, 1981; Bowles e Gintis, 1985) (TERIGI, 1996, p.174). Apple e King (1983) analisaram a organização de tarefas de alunos nos jardins de infância para a criação de hábitos funcionais ao trabalho industrial. Neste estudo, os teóricos lembram o papel da escola como sendo o de preparar as crianças para se adaptarem a uma sociedade industrial e que ela é bem-sucedida nesta função. Para eles, a mudança do propósito da escola deve partir de questionamentos acerca do que se é aceito como normalidade no ambiente escolar. É necessário o pensamento crítico para as ações cotidianas nas salas de aula, ao conteúdo que se ensina e como se ensina, tendo em vista a quem interessa a perpetuação desta condição de existência.

Já Bernstein (1998) analisou o currículo na linha da reprodução cultural e Morgenster de Finkel (1991), por exemplo, observou o papel da escola na organização do currículo escolar (TERIGI, 1996, p. 174).

Em 1971, uma compilação de artigos reunidos por Michael Young, *Knowledge and Control*, constitui a chamada Nova Sociologia da Educação britânica (NSE),

cuja contribuição ao campo do currículo foi decisiva: questionou a legitimidade do curriculum acadêmico, baseada em sua suposta neutralidade e em sua também suposta referência ao "verdadeiro" conhecimento, o conhecimento científico; e assinalou as relações de poder que subjazem à determinação do que deve valer como conhecimento escolar. Dito de outro modo: o que se prescreve como conhecimento a ser ensinado nas escolas, as formas e o conteúdo do curriculum acadêmico, são postos em debate. As disciplinas escolares são reconceptualizadas como uma forma histórica particular de sistematizar o conhecimento; o curriculum acadêmico - com suas disciplinas individuais separadas, suas hierarquias de conhecimento válido e sua exclusão do conhecimento não-escolar - foi analisado como instrumento de exclusão de vastos setores sociais, cujo poder ideológico consistia em que "era capaz de convencer as pessoas de ser a única forma de organizar conhecimento que dava poder intelectual real aos estudantes (Young, 1991:35) (TERIGI, 1996, p. 175).

Soma-se à Nova Sociologia da Educação contribuições de movimentos em teoria social, como o movimento feminista, o pós-modernismo e os Estudos Culturais. A análise do currículo vai se consolidando como "artefato social e cultural" (Moreira e Silva, 1994, p. 7 apud TERIGI, 1996, p. 175) e o currículo passa a ser concebido como uma produção cultural que implica relações de poder (TERIGI, 1996, p. 175).

Os conteúdos do currículo são resultados de discussão e disputa de vários setores da sociedade, o que demonstra sua relação com poder. Sobre isso, Moreira e Silva (2002) afirmam que

o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Embora este estudo analise o currículo em sua forma escrita, documental, por estar mais diretamente relacionada aos objetivos desta pesquisa, reconhecemos que o currículo possui outras formas que não escrita, como o currículo em ação e o currículo oculto, que igualmente desenvolvem a identidade dos estudantes.

A teoria crítica e a sociologia do currículo defendem que “o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser analisado fora de sua constituição social e histórica” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 20). Os temas centrais em torno dessas teorias são organizados em três eixos: ideologia, cultura e poder.

Com o passar dos anos, houve um refinamento conceitual no sentido de ver a ideologia como falsa consciência ou como ideias falsas sobre a sociedade. Na literatura educacional, a ideologia possui vínculo com poder e interesse. Segundo Moreira e Silva, “é muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 203).

A ideologia conta com alguma forma de consentimento dos envolvidos, ela não é totalmente elaborada a partir de cima, mas se aproveita de materiais existentes na cultura e na sociedade em geral pertencentes ao domínio do senso comum. Ela não é consistente, ela é feita de fragmentos, de materiais de diferentes naturezas, ela não age sem resistência e pode ser interpretada de diferentes maneiras (MOREIRA; SILVA, 2002). Sobre seus mecanismos de transmissão:

No campo educacional, por exemplo, tendia-se a ver a ideologia como “cristalinamente transmitida por meios como os livros didáticos e pelas aulas dadas pelos professores. Nessa compreensão, a ideologia corporificava-se predominantemente em ideias. Em contraposição, passou-se cada vez mais a ver a ideologia como envolvidas em práticas materiais [...] A ideologia perde aqui sua conotação idealista, para ser vista como tendo existência material. Ela está implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos materiais, etc. (MOREIRA, SILVA, 2002, p. 25).

Cultura e currículo são considerados inseparáveis desde a teoria tradicional do currículo, embora a teoria tradicional apresente diferença conceitual importante em relação à teoria crítica.

Ambas as teorias concordam em que a educação e o currículo estão profundamente envolvidos com a cultura, mas a teoria crítica vê este processo como político.

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 26).

Segundo Moreira e Silva, a combinação dessa visão do processo cultural como sendo político e o questionamento de linguagem e conhecimento como “representação e reflexo da ‘realidade’” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 28), resulta perceber o currículo não mais como “um conjunto de informações e materiais inertes”, mas o local onde se cria e se produz cultura. (Ibidem). Citando as palavras dos autores: “o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Ibidem).

O poder é tema central na teoria da educação e na teoria crítica curricular e, por isso, seu caráter essencialmente político. Moreira e Silva afirmam que

o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas relações constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 29).

O poder das classes dominantes que constituem o Estado, “uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 30), são as forças que tornam o currículo oficial hegemônico e produtor de identidades sociais que prologam as relações de poder. Essas forças também são as ações cotidianas nas escolas e salas de aula e, embora sejam mais sutis, são complexas e igualmente importantes (Ibidem).

Nas palavras de Moreira e Silva, “o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável [...] sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não-poder, mas a relações de poder transformadas” (Ibidem).

Em relação ao livro didático, sua conformidade com o currículo é clara, uma vez que seu conteúdo é norteado pelas diretrizes curriculares nacionais. No entanto, nessa relação, nem tudo é tão explícito. Sobre isso, Venezky (1992) escreve:

O livro didático é também um substituto do currículo, isto é, um reflexo de um currículo às vezes não documentado que somente pode ser especificado parcialmente. O currículo é uma abstração, uma junção de metas e aspirações. De um único conjunto de orientações, um número infinito de livros didáticos pode ser produzido, cada um com sua interpretação da intenção das orientações. O quanto cada tópico específico será abordado, nível de dificuldade, linguagem de explicação e coisas do tipo podem se diferenciar e ainda assim cada texto é fiel ao propósito original. Como um substituto do currículo, um livro didático contém um *currículo manifesto* (Bierstedt 1955), que é o conteúdo da disciplina, um currículo *latente* ou *oculto*; e um *aparato pedagógico* (VENEZKY, 1992, p. 437, tradução nossa).³

O conteúdo de um livro didático, embora especificado pelas editoras, é influenciado por outros fatores, entre eles, o que Venezky nomeia de o *currículo necessário* (*needed curricula*) e o *currículo desejado* (*desired curricula*). O *currículo necessário* consiste em sugestões de filósofos da disciplina, especialistas em currículo, políticos, comitês de estudos e autoridades da área. Já o *currículo desejado* é representado por diretrizes dos estados, das escolas e de organizações e associações profissionais de ensino de uma disciplina. Os editores raramente selecionam o conteúdo que irá compor o livro didático; além disso, quanto mais capital for requisitado para entrar em um determinado campo do livro didático, menos as editoras querem se arriscar em relação ao conteúdo e à metodologia do livro (VENEZKY, 1992, p. 440).

Além dos currículos já mencionados, Venezky define outros três, o *currículo prescrito* (*prescribed curriculum*) – livros didáticos e outros materiais –, o *currículo transmitido* (*delivered curriculum*) – o que os professores transmitem aos alunos na sala de aula, com ou sem livro didático – e o *currículo recebido* (*received curriculum*) – o que os alunos aprendem como resultado das atividades em sala de aula (VENEZKY, 1992, p. 439-440).

Metodologia da pesquisa

Os norteadores para a análise das atividades deste trabalho serão a didática de línguas e a taxonomia de Anderson e Krathwohl. O uso de tais norteadores nesta pesquisa é baseado, especificamente, em dois estudos distintos sobre análise de atividades em livros didáticos: o artigo de Jorge Sáiz Serrano (2011), professor associado da universidade de Valência, e a tese de doutorado de Isidora Sáez Rosenkranz (2016), da Universidade de Barcelona.

³ No original: A textbook is also a surrogate curriculum, that is, a reflection of a sometimes undocumented curriculum that may also be only partially specified. A curriculum is an abstraction, an amalgamation of goals and aspirations. From a single set of curriculum guidelines and infinitive number of textbooks could be built, each with its own interpretation of the intent guidelines. Amount of coverage for specific topics, difficulty level, language of explanation, and the like, could differ and yet each text still be true to the original blueprint. As a surrogate curriculum, a textbook contains a *manifest curriculum* (Bierstedt 1955), which is its subject content; a *latent* or *hidden* curriculum; and a *pedagogical apparatus*.

Apesar de esses estudos se referirem a atividades em livros didáticos de história, as perguntas de pesquisa apresentadas, os objetivos das análises e o tipo de fonte documental utilizado possuem uma relação muito próxima ao meu objetivo de estudo e às fontes que serão usadas. Ambos os autores analisam atividades em livros didáticos com base nas competências do currículo e nas ações cognitivas promovidas pelas atividades que o compõem. A tese de Sáez-Rosenkranz, particularmente, foi a que mais me inspirou. Nela, a autora faz análise das atividades em livros didáticos de história, geografia e ciências sociais do sistema de ensino básico do Chile, distribuídos pelo Estado às escolas conveniadas, tanto privadas como públicas. O objetivo principal da tese é analisar o ensino da disciplina de história que os livros didáticos promovem além de seus discursos (SÁEZ-ROSENKRANZ, 2016, p. v). Por essa razão, as técnicas e metodologias utilizadas neste estudo são baseadas nos trabalhos de Sáez-Rosenkranz e Jorge Sáiz Serrano.

Este trabalho usará a taxonomia de Anderson e Krathwohl como norteador para a análise das atividades que compõem os livros didáticos estudados, e servirá também como base para as categorias de aprendizagens cognitivas utilizadas neste estudo. Em 2001, Anderson e Krathwohl publicaram a versão revisada do estudo que propôs uma taxonomia de objetivos educacionais, entre eles no campo cognitivo, criada pelo psicólogo estadunidense Benjamin Bloom e outros autores na década de 1950. Ambos participaram do desenvolvimento da primeira versão. A taxonomia de Bloom foi amplamente difundida no mundo e aplicada como modelo para o desenvolvimento de testes e currículos escolares (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001, p. xxi).

Uma das razões para a revisão da taxonomia, segundo Anderson e Krathwohl, é a necessidade de se incorporar à sua estrutura novos conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e como professores se planejam, ensinam e avaliam seus alunos (ibidem).

A tabela da taxonomia de Anderson e Krathwohl é composta por duas dimensões que se entrecruzam: o processo cognitivo e o conhecimento. O processo cognitivo possui seis categorias, que se organizam por ordem de complexidade. São elas: Recordar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar. O conhecimento possui quatro categorias que se organizam, da mais concreta à mais abstrata. São elas: Factual, Conceitual, Procedimental e Metacognitiva.

Segundo Anderson e Krathwhol, qualquer objetivo educacional, determinado pelo conhecimento e pelo processo cognitivo que os alunos devem aprender ou possuir para

passarem em um teste, implícito ou explícito, pode ser inserido em uma ou mais células da tabela (ANDERSON, KRATHWOHL, 2001, p. 27). Os autores chamam a atenção para que não se confundam objetivos educacionais com instrução de atividades ou avaliações: “Embora cada um deles possa ser usado para ajudar a identificar e esclarecer os resultados pretendidos de aprendizagem do aluno, é somente depois que uma atividade ou avaliação é articulada em termos de aprendizagem pretendida do aluno que o objetivo se torna evidente” (p. 18, tradução nossa).⁴

Os quatro tipos de conhecimento da taxonomia são determinados da seguinte forma por Anderson e Krathwohl (Ibidem):

Factual: elementos isolados de um conteúdo, fragmentos de informação, detalhes e elementos específicos de conhecimento.

Conceitual: formas de conhecimento mais complexas e organizadas, por exemplo, classificações, categorias, princípios e generalizações, teorias, modelos e estruturas.

Procedimental: conhecimento de como fazer algo, habilidades, técnicas e métodos.

Metacognitivo: conhecimento sobre cognição em geral, autoconsciência sobre o próprio conhecimento cognitivo.

As seis categorias para o processo cognitivo são determinadas da seguinte forma (Ibidem, p. 30):

Recordar: recuperar conhecimento relevante da memória de longo prazo.

Entender: construir o significado de uma instrução oral, escrita ou gráfica.

Aplicar: usar um procedimento em uma determinada situação.

Analisar: fragmentar um conteúdo e determinar como as partes se relacionam uma com as outras e com toda a estrutura.

Avaliar: fazer julgamentos com base em critérios e padrões.

Criar: juntar elementos para formar um novo, um todo coerente ou para criar um produto original.

⁴ No original: Although each of these can be used to help identify and clarify intended student learning outcomes, it is only after an activity or assessment is articulated in terms of intended student learning that the objective comes evident.

No artigo de Sáiz (2011), o autor faz uma ressalva importante sobre o tipo de categorização usado na taxonomia: “Embora tal categorização tenha suas limitações, visto que o conhecimento humano nunca seria tão linear ou cumulativo quanto daí decorre (Escamilla, 2011), acredito ser possível contar com essa taxonomia para estabelecer níveis de complexidade das atividades” (SÁIZ, 2011, p. 44, tradução nossa).⁵

O uso da taxonomia de Anderson e Krathwohl neste trabalho também se justifica pela sua ampla aceitação e utilização tanto em trabalhos acadêmicos quanto na elaboração de currículos e testes por professores.

Os documentos históricos analisados nesta pesquisa serão os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, dois livros didáticos de Inglês para o ensino fundamental anos finais (8º ano), aprovados pelo PNLD em 2014 e 2020, e os Guias de Livros Didáticos publicados pelo Governo federal contendo as resenhas dos livros aprovados, conforme mostra o Quadro 1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e os Guias de Livros Didáticos foram encontrados no *site* do Ministério da Educação (MEC). O livro do aluno do 8º ano, edição PNLD 2014, foi adquirido em sebo. O manual do professor do 8º ano do PNLD 2020 foi cedido por uma colega de profissão, em formato PDF.

Quadro 1

Documentos para a análise curricular e didática

	Documento	Descrição
Curricular	Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, 1998	Propostas de parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental destinados às secretarias de educação, escolas, cursos de formação do professor, instituições de pesquisas e editoras.
	Base Nacional Comum Curricular, 2017	Apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros da educação básica nacional.
Didática	<i>Alive!</i> Editora UDP 2012 1ª edição	Livro do aluno impresso do 8º ano.

⁵ No original: Aunque semejante categorización tiene sus limitaciones, ya que el conocimiento humano nunca sería tan lineal ni acumulativo como de ello se deriva (Escamilla, 2011), pienso que es posible apoyarse em dicha taxonomia para establecer niveles de complejidad de las actividades.

Continuação Quadro 1 - Documentos para a análise curricular e didática

Documento	Descrição
<i>Alive!</i> Edições SM 2018 4ª edição	Manual do professor em formato PDF, do 8º ano. Composto pelas seguintes seções: apresentação da obra, objetivos gerais, as quatro habilidades linguísticas e o conceito de letramento, estudo de vocabulário, gramática, avaliação, relação entre a BNCC e os conteúdos da coleção, componentes da coleção e a estrutura da obra, o manual do professor em U, descrição das unidades e seções, plano de curso, distribuição das aulas, referências bibliográficas e sugestões de leitura.
Guia de livros didáticos PNLD 2011 de línguas estrangeiras modernas dos anos finais do Ensino Fundamental	Traz informações das coleções aprovadas pelo PNLD, critérios de avaliação e as resenhas das coleções.
Guia digital de livros didáticos PNLD 2020 de Língua Inglesa	Traz informações das coleções aprovadas pelo PNLD, critérios de avaliação e as resenhas das coleções.

Fonte: Elaborado pela autora.

Procedimento de análise

Será utilizado o método qualitativo à análise do currículo, para esclarecer os princípios e objetivos educacionais do ensino de inglês, considerando o contexto histórico de produção (social e político), e quantitativo para a análise das atividades, que permitirá descrever e explicar fenômenos (SAMPIERI, 2006, p. 12, 14). A metodologia terá dois níveis: curricular e didático. O primeiro está em consonância com os objetivos deste estudo e com as teorias críticas do currículo. O segundo se relaciona com a didática específica do ensino de Língua Inglesa. Para a abordagem didática, será considerada a abordagem pedagógica de Anderson e Krathwohl quanto ao tipo de conhecimento e processamento cognitivo. A análise dos recursos será baseada na abordagem de Saíz Serrano (2011). O método quantitativo para a análise consistirá no levantamento de dados de todas as atividades que compõem o livro do aluno do 8º ano da coleção *Alive!* versões PNLD 2014 e 2020.

O Quadro 2 mostra as variáveis que permitirão classificar o tipo de conhecimento e ações cognitivas que os alunos desenvolvem ao realizarem as atividades. As variáveis são da concepção dos objetivos de ensino e aprendizagem de Anderson e Krathwohl para tipo de conhecimento e ações cognitivas.

Quadro 2
Classificação pedagógica das atividades

Variável	Indicador	Valor
Tipo de conhecimento	Identificação do tipo de conhecimento que desenvolve a atividade.	Factual Conceitual Procedimental Metacognitivo
Ação cognitiva	Identificação das ações cognitivas que os alunos devem aplicar na atividade.	Recordar Entender Aplicar Analisar Avaliar Criar

Fonte: Elaborado pela autora.

Os Quadros 3, 4 e 5 buscam apresentar a coerência entre os objetivos curriculares sobre as aprendizagens dos alunos e as atividades que realizam nos livros didáticos.

Quadro 3
As atividades e sua relação com as habilidades - PCN

Variável	Indicador	Valor
Relação com as habilidades do currículo de língua estrangeira.	Identificação da habilidade curricular que faz referência à atividade.	Habilidades comunicativas: - compreensão escrita; - compreensão oral; - produção escrita; - produção oral.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4
As atividades e sua relação com os eixos - PCN

Variável	Indicador	Valor
Relação com os objetivos de aprendizagens dos eixos disciplinares de Língua Estrangeira Moderna.	Identificação dos eixos da disciplina Língua Estrangeira Moderna com a atividade.	Conhecimento de mundo. Conhecimento sistêmico. Tipos de texto. Conteúdos atitudinais.

Fonte: Elaborado pela autora.

O ensino de uma língua estrangeira deve estruturar-se, segundo os PCN, em habilidades comunicativas. São elas: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral. Descrevo brevemente a seguir o significado de cada uma dessas habilidades de acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 89).

Compreensão escrita: compreensão de texto escrito geral e, para o quarto ciclo do Ensino Fundamental, também detalhada. Ensino organizado em fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Compreensão oral: assemelha-se à compreensão escrita, porém, com realização interacional imediata. Ensino organizado em fases de pré-compreensão oral, compreensão oral e pós-compreensão oral.

Produção escrita: produção de texto escrito considerando seu objetivo e usos sociointeracionais.

Produção oral: produção de texto oral com interação (existência de interlocutor), ensino de pronúncia.

As habilidades comunicativas da língua estrangeira são desenvolvidas concomitantemente aos seus conteúdos, os quais são organizados em eixos, definidos da seguinte forma nos PCN (BRASIL, 1998, p. 73-75):

Conhecimento de mundo: vida das crianças na escola, vida em família, convivência com os amigos, problemas na cidade, estado e país onde vivem, divisão do trabalho em casa, convivência entre meninos e meninas, respeito às diferenças entre pessoas, problemas ecológicos na cidade, direitos e responsabilidade do aprendiz ao cidadão, convivência entre

meninos e meninas na cultura da língua estrangeira, a vida na escola em outro país, direito conquistados pelas mulheres em outros países, organização das minorias étnicas e não-étnicas no mundo, multiplicidade da cultura da língua estrangeira, ética e organização política em outros países, campanha de esclarecimento sobre a Aids no mundo, questão da orientação sexual em outros países etc.

Conhecimento sistêmico: atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos, identificação de conectores que indicam uma relação semântica, identificação do grau de formalidade na escrita e na fala, reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual, compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito.

Tipos de texto: pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias, entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos.

Conteúdos atitudinais: a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita, a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive, o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas, o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor, o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas.

O Quadro 5 mostra os eixos organizadores propostos na BNCC para o componente Língua Inglesa. Em seguida, há uma breve descrição das unidades temáticas que compõem o eixo disciplinar. As unidades temáticas variam a depender do ano de ensino. A descrição a seguir refere-se ao 8º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 256-258).

Oralidade: interação discursiva, compreensão oral e produção oral.

Leitura: estratégias de leitura, práticas de leitura e fruição.

Escrita: estratégias de escrita (pré-escrita e pós-escrita) e práticas de escrita.

Dimensão intercultural: manifestações culturais e comunicação intercultural.

Quadro 5
As atividades e sua relação com os eixos - BNCC

Variável	Indicador	Valor
Relação com os objetivos de aprendizagens dos eixos disciplinares de Língua Inglesa.	Identificação dos eixos da disciplina Língua Inglesa com a atividade.	Oralidade. Leitura. Escrita. Conhecimentos linguísticos. Dimensão intercultural.

Fonte: Elaborada pela autora.

A análise dos dados do Quadro 6 respondem à pergunta: *Que recursos didáticos são utilizados nas atividades dos livros estudados?*

Quadro 6
Atividades e recursos didáticos

Variável	Indicador	Valor
Recursos escritos	Identificação da tipologia de recursos escritos presente na atividade.	Dados estatísticos. Letra de canção. Texto. Tabela.
Recursos visuais	Identificação da tipologia de recursos visuais presente na atividade.	Cartum. Tirinha. Charge. Ilustração. Fotografia. Pintura. Gráfico. Mapas.
Recursos auditivos	Identificação da tipologia de recursos auditivos presente na atividade.	CD de áudio.
Recursos digitais	Identificação de tipo de recursos digitais presente na atividade.	Página <i>web</i> . Filme/documentário.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os itens que compõem a coluna “Variável” são entendidos da seguinte forma, de acordo com a pesquisa de SAEZ-ROSENKRANZ (2016, p. 177):

Recursos escritos: textos e palavras que servem como base para a realização das atividades, por exemplo, textos autênticos e lista de palavras.

Recursos visuais: todas as imagens presentes nos livros, como desenhos, fotografias, pinturas etc.

Esquemas: informações apresentadas de maneira gráfica, como mapas conceituais, pirâmides, linha do tempo etc.

Recursos digitais: sugestão de acesso a conteúdo em meio digital como páginas da *web*, filmes e documentários.

CAPÍTULO 1 – LÍNGUA INGLESA

1.1 Breve história do Livro didático

Os primeiros livros didáticos foram produzidos no Brasil no início do século XIX para alguns colégios de nível secundário das capitais das províncias e pequenas escolas, onde se aprendia a “ler, escrever e contar” (BITTENCOURT, [s.d], p. 5).

Com o fim do monopólio da impressão Régia, depois da Independência do Brasil, em 1822, surgiram algumas editoras, a maioria de origem portuguesa ou francesa. As editoras eram controladas pelo Governo e vigiadas pela Igreja Católica, e os livros didáticos seguiam currículos adaptados e inspirados em outros países. Professores do prestigiado Colégio Imperial Dom Pedro II eram procurados pelos editores para escrever os livros didáticos, e também por eles estarem ligados aos Conselhos que autorizavam o uso do material didático nas escolas (Ibidem).

No século XIX, era comum a tradução de obras para as escolas brasileiras de primeiras letras, colégios e liceus de nível secundário. Segundo Bittencourt, eram mais comuns as traduções de obras francesas porque os currículos escolares eram originários da França (Ibidem).

Com as reformas dos currículos das escolas secundárias e de “primeiras letras” (“ensino popular”) no governo de D. Pedro II na segunda metade do século XIX, pela demanda de novas disciplinas por livros específicos, como História do Brasil, por exemplo, autores brasileiros começaram a produzir livros didáticos (Ibidem, p. 6).

Na fase republicana, novos grupos escolares foram criados e as escolas primárias foram divididas em séries, surgindo novos conteúdos e métodos de ensino que, segundo Bittencourt, foram incorporados parcialmente em algumas obras da época (Ibidem).

Com a nacionalização dos livros didáticos, os editores puderam aperfeiçoar aspectos fundamentais nos livros, como as ilustrações, por exemplo.

No governo de Getúlio Vargas, durante a década de 1930, foram feitas reformas educacionais em todo o país. Neste contexto, foi criado o Conselho Nacional de Livro Didático (CNLD), que passou a avaliar o conteúdo das obras, mostrando uma tendência de centralização do livro didático.

Com o regime militar instaurado em 1964, a intensa migração das áreas rurais para os centros urbanos e altos índices de analfabetismo, novas políticas educacionais foram criadas com a intenção de expandir o acesso à escola em todos os setores sociais, como a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 1961.

A Lei nº 5692, de 1971, e as reformulações curriculares redefiniram as disciplinas tradicionais, que se reduziram em áreas de ensino. Essas mudanças causaram um impacto significativo nos livros didáticos, segundo Bittencourt, que ganharam um novo poder no mercado (Ibidem, p. 8).

As editoras passaram a receber auxílio financeiro do Governo. As vendas dos livros didáticos aumentaram aos milhões. Muitas editoras surgiram e também as inovações técnicas usadas nas obras, com ampla utilização de ilustrações coloridas. Os livros passaram a ter aspecto semelhante às revistas da época. As imagens nos livros tinham função pedagógica, mas muitas delas serviam apenas como atrativos e não estavam vinculadas à aprendizagem do conteúdo apresentado. Ocorreram mudanças significativas nos métodos de ensino, a mais comum era o livro ser consumido pelos alunos, ou seja, os alunos podiam responder aos exercícios no próprio livro, que depois seria descartado. Os exercícios eram baseados em testes, havia também atividades lúdicas para facilitar a memorização, estratégias que acompanhavam os chamados estudos dirigidos da década de 1970 (Ibidem, p. 8-9).

Com o processo de redemocratização e reformas curriculares na década de 1980 e início de 1990, os livros didáticos passaram a ter papel essencial para o ensino e começaram a ser acompanhados pelo livro do professor. De acordo com Bittencourt,

a formação mais simplificada dos professores e a ampliação constante do número de alunos em turnos variados de aulas, entre outros problemas, tornaram o livro um instrumento fundamental para o ensino, chegando muitas vezes a estabelecer os currículos, cujos textos oficiais eram meros indicadores e não mais a base para a elaboração de materiais didáticos (Ibidem, p. 9).

Na década de 1990, novas políticas educacionais impactaram a produção das obras didáticas. O Governo cria uma política de compra e distribuição de livros didáticos para todos os alunos e professores das escolas públicas brasileiras. Em 1990, ocorreu a Conferência de Jomtien, na Tailândia, e as decisões resultantes dessa conferência internacional serviram de base ao MEC para o Plano Decenal de Educação para Todos, que contava com apoio financeiro de órgãos internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial. Para Bittencourt, “o objetivo era

a viabilização e implementação de políticas de universalização da educação básica, sendo que um dos apoios centrais era o auxílio para a produção de materiais didáticos” (Ibidem, p. 10).

De acordo com informações disponíveis no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), em 1985, o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) substituiu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), criado em 1971.

Em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD, quando foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries, segundo consta no *site* do FNDE. Os livros que contivessem erros conceituais, indução a erros, com conteúdo desatualizado, preconceito ou discriminação eram excluídos do programa.

A partir desse momento, os livros inscritos no PNLD passaram a ser apresentados em forma de coleção, acompanhados do livro do professor e “embora não haja necessidade de seguir um currículo único, os pressupostos pedagógicos apresentam características sugeridas pelas recomendações dos textos oficiais [...]” (BITTENCOURT, [s.d], p. 10).

A avaliação da materialidade dos livros foi importante, segundo Bittencourt, já que os livros didáticos, uma vez aprovados e selecionados para uso nas escolas públicas, possuem durabilidade de três anos, depois disso são redistribuídos. Lembrando que os alunos não podiam escrever as respostas das atividades no livro e nem fazer qualquer tipo de anotações nele. É neste contexto que a produção de livros didáticos aumenta consideravelmente e “o livro didático assume liderança como obra imprescindível no mercado editorial” (Ibidem).

1.2 A disciplina Língua Inglesa

O ensino de línguas estrangeiras modernas foi instituído no Brasil em 1809, quando foi criada uma cadeira pública de Francês e outra de Inglês na cidade do Rio de Janeiro, como resultado das Reformas Pombalinas da Instrução Pública (OLIVEIRA, 2010, p. 159).

O processo de institucionalização das línguas estrangeiras ocorre juntamente com os estudos matemáticos nas Academias Militares, que eram centros formadores da elite local. O estudo das línguas estrangeiras se justificava como meio de acesso “às ‘Ciências Matemáticas’ pela tradução de obras e autores que não mais as escreviam em Latim, mas nos idiomas de suas respectivas nações” (Ibidem, p. 160).

A finalidade da língua estrangeira neste período era, sobretudo, instrumental, já que o acesso ao conhecimento considerado como científico se dava por meio de compêndios escritos em língua francesa ou inglesa (Ibidem).

Adiciona-se uma finalidade utilitária, no caso da Língua Inglesa, quando o país havia acabado de abrir seus portos ao comércio estrangeiro, principalmente o inglês, que sofria à época bloqueio continental imposto por Napoleão. Em troca, o imperador D. João recebia proteção contra as ameaças do imperador francês.

O Inglês passa a se configurar como disciplina escolar nesta fase

uma vez que sua parte teórica ou expositiva encontra-se já formulada, baseada que é na Gramática Latina, cujos termos e classificações são também usados no estudo das línguas estrangeiras [...] Os exercícios, da mesma forma, centrados inicialmente na leitura, pronúncia, tradução, versão e composição, tinham como suporte uma longa tradição, pois a Decisão de 1809 mandava que os professores seguissem, quanto ao ‘tempo’, ‘horas das lições’ e ‘atestações’ do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se achava estabelecido, e ‘praticado’, pelos professores de Gramática Latina (OLIVEIRA, 2010, p. 162).

No entanto, o Inglês só começa a se consolidar como disciplina escolar em 1831, quando seu conhecimento passa a ser obrigatório para o ingresso nos Cursos Jurídicos do Império.

Oliveira considera que a escolha de materiais escolares estrangeiros anglófonos, as Gramáticas Inglesas, para a construção da identidade nacional em um momento em que o Brasil acabava de negociar sua independência, indica uma posição política bem precisa, em virtude da apropriação de autores britânicos e também do liberalismo inglês, em defesa dos interesses da coroa portuguesa e do trono brasileiro, que se viam ameaçados pela má influência da Revolução Francesa (OLIVEIRA, 2010, p. 162).

1.3 A Língua Inglesa na atualidade

Atualmente, o Inglês é considerado uma língua global, seja por ser a língua oficial - ou primeira língua - de grandes contingentes da população, como Estados Unidos, Grã-Bretanha, Canadá, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e muitos países caribenhos, seja por muitas outras nações que o têm como uma das línguas oficiais ou que dão preferência a esse idioma no ensino de língua estrangeira. O Inglês tem estatuto de língua oficial em mais de setenta países, a maioria ex-colônias da Inglaterra.

Os fatores que levaram a este resultado foram, principalmente, a extensão do poder colonial britânico, com seu ápice no século XIX, e a hegemonia dos Estados Unidos como poder econômico no século XX.

De acordo com o artigo de Grigolletto [s.d.], o Inglês é também o idioma mais ensinado como língua estrangeira no mundo e estima-se que, na atualidade, um quarto da população

mundial - em torno de 1,5 bilhão de pessoas - possui algum conhecimento do idioma, dos quais 500 milhões fluentes no uso dele. É de se esperar que a quantidade de falantes não-nativos de Inglês, sendo este uma língua global, tenha ultrapassado em muito a quantidade de falantes nativos. Afinal, a importância global das línguas se define não mais pela quantidade de falantes nativos, mas de falantes que usam um idioma como segunda língua ou língua estrangeira. É neste contexto que muitos especialistas defendem que o ensino do Inglês como língua estrangeira reflita as necessidades de falantes não-nativos, segundo Grigolletto.

1.4 Os currículos institucionais brasileiros

Neste item, contarei o percurso do ensino de Inglês na escola brasileira a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, para o ensino fundamental, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidada em 2017. Este período corresponde à produção dos dois livros didáticos analisados neste trabalho.

O objetivo deste item é abordar os conceitos de Língua Inglesa, tal como se configuram nas políticas educacionais realizadas em diferentes períodos históricos, os PCN e a BNCC, buscando delinear as finalidades políticas, pedagógicas e culturais da disciplina.

A este respeito, Oliveira (2010) esclarece que

[...] o uso da legislação educacional como fonte de uma pesquisa histórica sobre o ensino de línguas só deve servir de objeto para o estudo do que seu discurso faz propagar, interpretar ou suprimir sobre a matéria, e não como fonte privilegiada de “práticas escolares”, o que seria ingênuo. Mesmo assim, convém não dicotomizar as práticas escolares e a legislação educacional [...] porque uma lei a respeito de qualquer tema, independente de sua aplicação, se constituiu em virtude de circunstâncias reais, de práticas cotidianas [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 15).

O autor cita Hamilton (1989) para falar sobre a dicotomia entre realidade e políticas educacionais: “ao seu ver [de Hamilton], apesar de os teóricos da escolarização (*theorists of schooling*) reconhecerem que a intervenção estatal raramente alcança seus objetivos, seus diagnósticos mantêm-se no domínio das políticas educacionais” (OLIVEIRA, 2010, p. 15).

A institucionalização do ensino de línguas “representa a ação do Estado na propagação, representação ou mesmo omissão do ensino de línguas, bem como no processo de construção de uma identidade e uma cultura nacional” (OLIVEIRA, 2010, p. 17).

O ensino de línguas no Brasil é regulamentado principalmente por duas instâncias que articulam as normas para a educação básica brasileira. São elas a esfera federal, por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC, 2018); e as esferas estaduais e municipais, por meio das diretrizes das secretarias de educação dos estados e municípios.

Em relação às atribuições federais, a Constituição Federal garante acesso à educação e à universalização do Ensino Básico no Brasil, e a BNCC, a partir de 2017, passou a regular as aprendizagens e desenvolvimentos comuns a todos os estudantes brasileiros da escola básica. A BNCC substituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e passa a ser referência obrigatória para construção dos currículos de estados e municípios, como definem a LDB, Lei nº 9.394, de 1996, a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (PNE). Com a BNCC, o ensino de Língua Inglesa se torna obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

1.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Durante a década de 1990, várias iniciativas curriculares foram instituídas no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental foram os primeiros a ser definidos por disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) pelo Ministério da Educação (MEC), em 1995. As prescrições curriculares apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971 foram pouco elaboradas. Somente com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, “a produção de ideias sobre o currículo no Brasil avançou substancialmente e nesse sentido o poder público assumiu seu papel com a publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais [...]” (MARCHELLI, 2014, p. 1505).

Os PCN apresentam as linhas norteadoras dos currículos nacionais para os anos finais do ensino fundamental e passam a ser referência para propostas curriculares regionais em diferentes estados e municípios brasileiros, para os projetos educativos, tendo como objetivo o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e para estudos posteriores, conforme determina a Lei nº 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1998).

Debates e estudos sobre o currículo aconteciam na mesma época da elaboração dos PCN para o Ensino Fundamental.

Paralelamente, no campo acadêmico, estudos e debates sobre o currículo escolar geravam um acervo importante de conhecimentos e serviam como referência para a elaboração de pareceres e para análise de propostas curriculares (Saviani, 1994; Moreira & Silva, 1994; Silva & Moreira, 1995; Moreira, 1999) (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 369).

O MEC reelaborou a versão preliminar dos PCN baseados nos pareceres e conclusões de encontros com especialistas, acadêmicos e professores e apresentou a nova versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em setembro de 1996, para deliberar a proposta (BONAMINO; MARTINÉZ, 2002). Segundo Bonamino e Martínéz, “esse simples ato permitiria a explicitação da perspectiva que nortearia as formas de colaboração entre o MEC e o CNE em torno da questão curricular e a definição de espaços e competências desses dois atores políticos pela educação nacional” (BONAMINO; MARTINÉZ, 2002, p. 369).

Durante os anos de 1980, com o retorno da democracia política, havia expectativas de desenvolvimento de processos colaborativos entre diferentes atores políticos no conjunto das instituições da sociedade. No plano educacional, resultou em prefeitos e governadores de oposição ao regime militar, juntamente com seus secretários da educação, impulsionarem mudanças no sistema educativo, que incluíam reformas estruturais e curriculares para ampliar e melhorar a escola pública (BONAMINO; MARTINÉZ, 2002).

As propostas educacionais foram apresentadas durante a elaboração da nova Constituição Federal e, em seguida, no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Conforme destacam Bonamino e Martínéz (2002), ocorreu uma discussão intensa entre atores políticos sobre questões curriculares durante a Assembleia Nacional Constituinte, que resultou na inclusão de uma série de artigos referentes a uma formação básica comum na Constituição Federal de 1988.

Por meio desses artigos, a CF [Constituição Federal] fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a segurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares (BONAMINO; MARTINÉZ, 2002, p. 370).

Dando prosseguimento à Constituição Federal, foi apresentado o projeto da nova LDB no Congresso Nacional, em dezembro de 1988, por iniciativa do deputado Octávio Elísio. A LDB, em seu artigo 9º, inciso IV, reafirmou o que está indicado na Constituição Federal ao considerar dever da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, o estabelecimento de diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum (BONAMINO; MARTINÉZ, 2002). Para Saviani (2016), o projeto original foi iniciativa da comunidade educacional, que estava fortemente mobilizada

para assegurar suas propostas para a organização da educação na Constituição e, posteriormente, na LDB.

No entanto, de acordo com Saviani,

na tramitação, o projeto passou por diversas vicissitudes. E, uma vez aprovado na Câmara e também na Comissão de Educação do Senado, foi objeto de uma manobra, que mudou inteiramente seu rumo, tendo sido substituído por um projeto induzido pelo Ministério da Educação do governo FHC [Fernando Henrique Cardoso], assinado por Darcy Ribeiro. E este foi o projeto que resultou na LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual se distanciou das aspirações da comunidade educacional (SAVIANI, 2016, p. 381).

Situação semelhante ocorre na aprovação dos PCN, como veremos a seguir.

Em 1995, a lei nº 9.131/95 criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), no plano político-institucional ou estatal, como um órgão representativo da sociedade brasileira, conforme definido em seu artigo 9º, parágrafo 1º, alínea C: “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. Desta maneira, ao CNE caberia, segundo Lüdke, um papel consultivo e também deliberativo ao MEC “no sentido de ajudá-lo a ver sob diferentes ângulos suas propostas para educação, possibilitando-lhe assim uma aproximação maior da realidade nacional” (LÜDKE, 1998, p. 35 apud BONAMINO; MARTINÉZ, 2002, p. 371).

No entanto, de acordo com Bonamino e Martínéz (2002), a primeira divulgação dos PCN pelo MEC ocorreu antes mesmo de os conselheiros do CNE iniciarem seu mandato, em fevereiro de 1996, marcando um dos primeiros descompassos entre os dois órgãos do Estado.

A Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE recebeu uma proposta curricular abrangente do MEC, portanto “voltou-se para a tarefa de tentar divisar nos PCN as diretrizes curriculares sobre as quais deveria deliberar e que deveriam fundamentar a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental” (LÜDKE, 1999 apud BONAMINO; MARTINÉZ, 2002, p. 372).

Para Bonamino e Martínéz, a forma como o MEC enviou a proposta curricular, em termos mais gerais, deixa clara a política construída “num movimento invertido”, uma vez que os PCN, de caráter mais específico, “deveriam reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCN” (BONAMINO; MARTINÉZ, 2002, p. 372).

Para o CNE, sendo um órgão representativo da sociedade, não podia desconsiderar o que a comunidade científica educacional entendia como imprescindível na discussão da

concepção geral dos PCN e do conteúdo específico das diversas áreas do conhecimento escolar (Ibidem).

A solução encontrada entre esses dois órgãos foi reafirmar a importância da proposta pedagógica da escola e o caráter não-obrigatório dos PCN. Na interpretação de Bonamino e Martínéz,

os desentendimentos entre o MEC e o CNE em torno das definições curriculares ilustram a lógica implícita à política educacional do governo, a partir da segunda metade dos anos de 1990: excessiva centralização das decisões no governo federal e escasso envolvimento das outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica (BONAMINO, 2001 apud BONAMINO; MARTINÉZ, 2002, p. 373).

1.6 Os PCN de língua estrangeira

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira Moderna (LEM) para as séries finais do ensino fundamental é um documento composto de 121 páginas. Assinado pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, ele é constituído de duas partes, além de uma carta para os professores e apresentação. A primeira parte trata da justificativa de inclusão de LEM no ensino fundamental, da caracterização da disciplina, do seu papel na construção da cidadania, da sua relação com os temas transversais, do ensino e aprendizagem de língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental e dos objetivos gerais de língua estrangeira para este segmento. A segunda parte é mais específica, com informações sobre conteúdo, avaliação e orientações didáticas.

Sobre a aprendizagem de LEM, os PCN dizem que

é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p. 63).

O ensino da disciplina Língua Inglesa é constituído de quatro habilidades comunicativas: falar, escrever, ler e ouvir, sendo o ensino de gramática e vocabulário integrados a essas habilidades.

Os PCN relacionam a função social acima citada à habilidade de leitura, embora não descarte outras habilidades comunicativas, a depender das condições existentes nas escolas.

Os temas transversais, a saber, ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo (BRASIL, 1998, p. 65), devem se articular com os conteúdos de LEM uma vez que a aprendizagem de línguas possibilita “a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana” (Ibidem, p. 63).

O Quadro 7 mostra em formato de títulos os objetivos gerais de Língua Estrangeira Moderna, de acordo com os PCN.

Quadro 7
Objetivos gerais de Língua Inglesa nos PCN (1998)

-
1. Engajamento discursivo.
 2. Articulação de temas transversais.
 3. Pluralismo linguístico e aspectos históricos, locais e culturais dos alunos.
-

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao retrato do ensino de LEM nas escolas públicas e como a aprendizagem de uma língua estrangeira é compreendida socialmente, os PCN dizem que

embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer (BRASIL, 1998, p. 19).

Nas considerações preliminares do documento, os PCN reafirmam, com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que aprender uma língua estrangeira na escola é direito de todo cidadão.

Na seção que trata da justificativa social para inclusão de língua estrangeira no currículo do ensino fundamental, o mais determinante é a função que a área de conhecimento desempenha na sociedade, ou seja, seu uso efetivo pela população. Segundo os PCN, a habilidade de leitura técnica e de lazer de uma língua estrangeira é a mais importante por estar presente nos exames formais para ingresso nas universidades. De acordo com o documento, o uso oral da língua estrangeira é relativamente pequeno e, portanto, socialmente irrelevante no contexto brasileiro. Assim,

considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar,

em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (BRASIL, 1998, p. 20).

Em outra passagem do texto, os PCN apresentam um panorama breve e dramático das condições do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas como justificativa para o foco no aprendizado de leitura.

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

Interessante notar que os PCN se baseiam na realidade material das escolas e nas condições sociais ao justificar a ênfase no desenvolvimento da leitura no ensino de língua estrangeira nas escolas, em detrimento da habilidade oral quando cita o requerimento da leitura nos exames de acesso às universidades e às péssimas condições na sala de aula na maioria das escolas brasileiras. No entanto, a revelação destes dados sem uma crítica revela-se como uma conformidade da realidade sem intenção de transformá-la.

1.7 Os critérios dos PCN para inclusão de línguas estrangeiras no currículo

Os PCN consideram três fatores para a inclusão de uma língua estrangeira no currículo: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Os fatores históricos estão relacionados com a relevância da aprendizagem de uma determinada língua, que é muitas vezes determinada pela sua hegemonia nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho, entre outros.

Especificamente no caso da Língua Inglesa, os PCN citam a influência norte-americana na economia:

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel (BRASIL, 1998, p. 23).

Menciona-se também o papel do espanhol, que naquele momento crescia em função do aumento das trocas comerciais nos países integrantes do Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul), “um fenômeno típico da história recente do Brasil que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol” (BRASIL, 1998, p. 23).

Os fatores relativos às comunidades locais relacionam-se à convivência entre essas comunidades e imigrantes ou indígenas e às relações culturais, afetivas e de parentescos. Os fatores relativos à tradição vinculam-se ao “papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países” (Ibidem).

1.8 O papel de língua estrangeira na construção da cidadania de acordo com os PCN

Em relação à perspectiva educacional, para os PCN o aprendizado de LEM promove um novo entendimento da natureza da linguagem, ajuda na compreensão de como a linguagem funciona tanto da língua estrangeira quanto do próprio idioma. Ao mesmo tempo, ao conhecer e aprender a apreciar os costumes e valores de outras culturas, o aluno desenvolve a percepção de sua própria cultura e aprende a respeitar as diferenças nas maneiras de expressão e comportamentos de pessoas de outros países.

Na perspectiva pragmática, aprender uma língua estrangeira prepara os jovens para exigências de um mundo cada vez mais informatizado e globalizado em que eles possam ser participantes atuantes. De acordo com os PCN, desenvolver habilidades comunicativas em mais de uma língua é de fundamental importância para o acesso à informação, para o acesso mais igualitário às universidades, ao mundo dos negócios, da tecnologia etc.

Os PCN recorrem ao conceito freireano de educação como força libertadora a respeito do ensino de língua estrangeira quando ela promove o desenvolvimento individual e nacional. Os PCN entendem esse desenvolvimento como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais. Todavia, eles alertam que é necessário não cair no falso nacionalismo, que é empecilho à evolução plena do cidadão em seu espaço imediato e no mundo.

No que diz respeito especialmente ao ensino de Língua Inglesa, os PCN mencionam questões sobre poder e desigualdades, particularmente sobre o domínio do Inglês como segunda língua e também como língua estrangeira. O domínio do Inglês nos negócios, na cultura e nas relações acadêmicas internacionais faz do idioma “a língua do poder econômico e dos interesses

de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 40).

O texto, por outro lado, traz o argumento dos que entendem a cultura como um processo constante de negociação e que é preciso evitar teorias totalizantes de reprodução social e cultural como “visões de uma sociedade consumista global veiculadas por uma língua hegemônica como o inglês” para que se reconheça “o papel do ser humano na transformação da vida social” (BRASIL, 1998, p. 40). Chama-se a atenção para a necessidade de percepção das pessoas sobre como a vida é regulada pelo discurso e como se resiste a essas visões totalizantes ao se produzir os próprios discursos.

A aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação (BRASIL, 1998, p. 40).

1.9 A Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada de acordo com o artigo 210 da Constituição Federal, que prevê a criação de uma base comum curricular para o ensino fundamental, e na LDB de 1996, que determina, em seu artigo 26, a adoção de uma base nacional comum curricular para a educação básica.

De acordo com o *site* do Ministério da Educação, em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências públicas, para a discussão sobre o documento para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental e, em 2018, para a etapa do ensino médio. Ainda segundo o *site* do MEC, o CNE coletou contribuições públicas enviadas por pessoas e instituições de todo o país, com sugestões de aprimoramento do texto da Base, que foram analisadas e geraram alterações no documento.

Em 2017, a Base para o ensino infantil e fundamental é homologada e, em 2019, a do ensino médio, passando a ser referência obrigatória para o Ensino Básico de todas as disciplinas escolares, além de influenciar os currículos, as propostas pedagógicas das instituições escolares, a formação inicial e continuada dos professores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais, o que tem sido um enorme desafio para as redes pública

e privada de ensino. Com isso, segundo o documento, o objetivo é “superar a fragmentação das políticas educacionais” e vencer as desigualdades educacionais no país sem desconsiderar as singularidades de cada região (BRASIL, 2017, p.15).

A formulação da Base ocorreu em um contexto de muita instabilidade política e com conflitos entre os especialistas do campo educacional, que se colocavam contra e a favor a sua elaboração. Entre os vários conflitos que ocorreram estava o debate sobre a relação currículo e avaliação, que alguns críticos relacionavam a uma lógica inversa e controversa (MUYLAERT, 2020).

A Base é um único documento composto por 600 páginas, e é dividido em cinco partes: introdução, estrutura da BNCC, etapa da educação infantil, etapa do ensino fundamental e etapa do ensino médio.

A etapa do ensino fundamental é dividida por áreas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia, História) e Ensino Religioso.

O documento apresenta para cada área de conhecimento as competências específicas, os objetos de conhecimento e as habilidades que se pretende que os alunos adquiram. Segundo a Base, ao longo dos séculos XX e XXI, o foco em várias partes do mundo passa a ser o desenvolvimento de competências na construção do currículo (BRASIL, 2017, p. 13). Sendo assim, a BNCC apresenta competências gerais e específicas para cada disciplina, ou componente curricular, como é chamada no documento.

1.10 A BNCC e a disciplina Língua Inglesa

Na BNCC, não se usa mais o termo Língua Estrangeira Moderna, já que somente o Inglês passa a ser disciplina obrigatória nas escolas públicas. A finalidade do ensino de Língua Inglesa para a BNCC é a mesma do ensino de LEM para os PCN:

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

A finalidade acima citada tem para o currículo três implicações, segundo a Base:

A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (Ibidem).

Assim como nos PCN, a Base continua priorizando a função política e social sobre o ensino-aprendizagem da língua, critica-se o eurocentrismo e valoriza-se a pluralidade característica dos falantes do idioma. Segundo o documento, “o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca” (Ibidem).

A segunda implicação refere-se à visão de multiletramento, que

diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos *multiletramentos*, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (grifo do documento).

A terceira implicação refere-se a abordagens de ensino.

Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas [...] o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística (Ibidem, p. 242).

São essas implicações que orientam os chamados eixos organizadores para o componente curricular Língua Inglesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

A Base propõe unidades temáticas para cada eixo que compõem as disciplinas, objetivos de conhecimento e habilidades (competências específicas) para os anos finais do ensino fundamental, além de dez competências gerais para a educação básica.

A maioria das unidades temáticas se repete ao longo dos anos finais do ensino fundamental e as habilidades são ampliadas. A Base seleciona objetos de conhecimento e habilidades para cada unidade temática como referência na construção do currículo, devendo a escola complementá-lo de acordo com as especificidades locais. Tal apresentação, segundo a

Base, permite que determinadas habilidades sejam trabalhadas em diferentes anos, o que caracteriza um currículo espiralado, em que o aluno revisita um conteúdo de maneira mais aprofundada.

Percebe-se que, diferentemente dos PCN, a Base não prioriza a compreensão e produção de escrita e leitura do idioma em relação à oralidade; no entanto, ela não informa sobre a situação de ensino e aprendizagem de língua inglesa no país. Dar o mesmo peso para todos os componentes da Língua Inglesa é um avanço; todavia, é preciso que, na prática, as condições em sala de aula e a formação continuada dos professores possibilitem que o ensino/aprendizagem de todas as habilidades da disciplina de fato aconteça.

A seguir, são citados dois trechos da Base: o primeiro sobre definição de competência, e outro sobre o que essa definição indica em termos gerais para a educação no Brasil:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 8).

Ainda sobre as competências gerais da Educação Básica, elas, segundo o documento,

inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017, p. 8).

As competências mostram o que os alunos “devem saber” e o que devem “saber fazer”. As explicitações dessas competências serão referências para ações que garantam as aprendizagens definidas pela BNCC (BRASIL, 2017, p.13). O Quadro 8 mostra, em formato de títulos, as competências específicas de Língua Inglesa, articuladas com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens (Ibidem, p. 246).

Quadro 8
Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino
Fundamental da BNCC

-
-
1. Autoconhecimento e conhecimento do outro em um mundo plurilíngue e multicultural.
 2. Comunicação em mídias impressas ou digitais.
 3. Identificação de similaridades e diferenças entre diferentes idiomas.
 4. Repertório linguístico-discursivo.
 5. Utilização de novas tecnologias em práticas de letramento na Língua Inglesa.
 6. Repertório cultural.
-
-

Fonte: Elaborado pela Autora.

1.11 Os livros de Inglês e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Em 1985, o governo brasileiro criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As editoras interessadas em participar do programa passam a se adequar às regras do edital, que traz as informações técnicas e de conteúdo que os livros didáticos devem apresentar como requisitos mínimos para sua aprovação e posterior uso nas escolas públicas de todo o país.

Somente em 2011 a disciplina Língua Estrangeira Moderna (LEM), composta pelos idiomas Inglês e Espanhol, foi incorporada ao PNLD, nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), conforme consta no Guia de Livros didáticos de Línguas Estrangeiras Moderna do PNLD de 2011 (BRASIL, 2011, p. 9).

A introdução de LEM ao programa foi tardia, uma vez que, desde 1996, seu ensino passou a ser obrigatório a partir dos anos finais do ensino fundamental, de acordo com a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, em seu artigo 26, parágrafo 5º, de 20 dezembro do mesmo ano: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Uma hipótese para esta demora é a desvalorização da disciplina Língua Estrangeira Moderna, comparada aos demais componentes curriculares, por parte da escola e dos alunos, além da falta de investimento por parte do Governo federal no sistema escolar público e na formação de professores especializados. Esses fatores foram observados nos PCN e ainda no

ano de 2015, em uma pesquisa sobre o ensino de Inglês na educação pública brasileira feita pelo British Council.

Os PCN apresentaram de forma breve a situação do ensino de língua estrangeira no Brasil no final da década de 1990. Apesar de as informações, segundo o documento, não refletirem a totalidade da situação do ensino no país e da dificuldade em se obter dados representativos da situação nacional à época, entendeu-se que era possível estender as considerações gerais obtidas à situação dominante no Brasil em função do que se conhecia da área. Os dados foram obtidos pelas secretarias estaduais de educação de oito estados, de quatro regiões brasileiras.

A primeira observação que se faz no documento é a pouca importância que se dá ao ensino de Língua Inglesa na formação do aluno.

O ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o *status* de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (BRASIL, 1998, p. 24).

Soma-se ao fator mencionado acima contradições entre os objetivos de propostas de aprendizagem das escolas e os conteúdos e as atividades sugeridos, além da contradição na escolha da abordagem. Segundo os PCN, a maioria das escolas prioriza o ensino da escrita, sendo que esta escolha não parece ser feita com base em uma análise das necessidades dos alunos, nem de uma concepção de linguagem e seu ensino e aprendizagem, e tampouco por um fator social, ainda que os PCN não fundamentem sua análise sobre este ponto de vista.

De acordo com os PCN, a maioria das escolas utiliza a abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas propõe exercícios que exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. Além disso, o documento aponta falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo de aula insuficiente e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente.

O estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE para o British Council, em 2015, mostra que a carga horária semanal de Inglês nas escolas estaduais é de duas aulas semanais de 55 minutos em 79% das escolas, somente 8% delas oferecem quatro aulas por

semana ou mais. Neste sentido, o quadro das aulas de Inglês nas escolas públicas não se modificou nos quase vinte anos entre a publicação dos PCN e o estudo do British Council.

O estudo apontou, também, que as principais dificuldades encontradas nas escolas foram a violência dentro e fora dela, excesso de alunos em sala de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita, baixos salários de funcionários e contratos de trabalho precários.

O Quadro 9 mostra as coleções de inglês aprovadas no PNLD desde que a disciplina passou a fazer parte do programa do Governo, em 2011.

Foram somente duas as coleções aprovadas em 2011 pelo PNLD dos anos finais do ensino fundamental: *Keep in Mind*, da editora Scipione, e *Links – English for teens*, da editora Ática. O Guia do livro didático justifica o baixo índice de aprovação, tanto de livros didáticos de inglês quanto de espanhol, por ser a primeira vez que essas disciplinas são incluídas no PNLD (BRASIL, 2011, p. 11). No entanto, o PNLD de 2014 para o mesmo segmento manteve uma alta taxa de reprovação dos livros inscritos, conforme veremos mais adiante.

Apesar de não ser objeto de análise desta pesquisa, é interessante observar como, ao longo dos anos, algumas coleções didáticas passaram a ser produções coletivas organizadas pelas editoras, o que significa que elas foram escritas por editores, sob contrato de cessão de direitos, e não por autores especialistas da área. Nesses casos, as editoras passam a ter o direito autoral das obras. No texto de Santos (1995) sobre a história das disciplinas escolares, a autora chama a atenção para o fato de que cada vez mais o especialista na área de estudo de livro texto está perdendo o controle do processo de produção do livro, que tem sido assumido por especialistas em comunicação que trabalham diretamente vinculados às empresas editoriais. Para autora, “isso coloca um amplo campo de debates e questões no estudo de desenvolvimento de prática das disciplinas escolares” (SANTOS, 1995, p. 63).

Quadro 9

Livros didáticos de inglês aprovados no PNLD - Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

2011	2014	2017	2020
<i>Keep in Mind</i> - Editora Scipione* Autores: Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Fernandes Abreu Zaorob	<i>Alive!</i> - Editora UDP - 1ª edição, 2012 Autores: Vera Menezes, Junia Braga e Claudio Franco	<i>Way to English for Brazilian learners</i> - Editora Ática - 1ª edição, 2015 Autores: Claudio Franco e Kátia Tavares	<i>Alive!</i> - Edições SM - 4ª edição, 2018 Autores: Vera Menezes e Junia Braga
<i>Links - English for teens</i> - Editora Ática Autores: Amadeu Onofre da Cunha Coutinho Marques e Denise Machado dos Santos	<i>It fits</i> - Edições SM - 1ª edição Editor responsável: Wilson Chequi <i>Vontade de saber inglês</i> - Editora FTD - 1ª edição, 2012 Autores: Mariana Killner e Rosana Gemima Amancio	<i>Team up</i> - Macmillan Education - 1ª edição, 2015 Autoras: Cristina Mott-Fernandez, Denise Santos, Elaine Hodgson e Reinildes Dias <i>It fits</i> - Edições SM - 2ª edição, 2015 Autores: Ana Luiza Couto** <i>Alive!</i> Edições SM - 3ª edição, 2015 Autores: Junia Braga e Vera Menezes <i>Time to share</i> - Saraiva Educação - 1ª edição, 2015 Autores: Gisele Aga e Vicente Martínez	<i>Become</i> - Editora FTD - 1ª edição, 2018 Autores: Isabel Alencar Lacombe, Viviane Kirmeliene, Adolfo Tanzi Neto, Elaine Hodgson e Rafael Monteiro <i>Beyond Words</i> - Richmond - 1ª edição, 2018 Organizadores: Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Luciana Maria Almeida de Freitas e Rogério Neves <i>Bridges</i> - Editora FTD - 1ª edição, 2018 Autores: Carolina Pereira, Silene Cardoso, Sirlene Aarão e Sônia Melo <i>English and more!</i> - Richmond - 1ª edição 2018 Organizadora: Richmond Educação Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação. Editora responsável: Izaura Valverde <i>It fits</i> - Edições SM - 3ª edição, 2018 Organizadora: SM Educação Editora responsável: Ana Luiza Couto <i>Peacemakers</i> - Richmond - 1ª edição, 2018 Organizadores: Eduardo Ramos e Renata Condi <i>Time to share</i> - Editora Saraiva - 2ª edição Editora responsável: Alice Ribeiro Silvestre Obra didática de natureza coletiva produzida e organizada pela Editora Saraiva <i>Way to English</i> - Editora Ática - 2ª edição, 2018 Autores: Claudio Franco e Kátia Tavares

Fonte: MEC, Guias de livros didáticos, 2011, 2104, 2017 e 2020.

* As informações que constam no quadro são reproduzidas conforme aparecem nos Guias dos livros didáticos.

** Apesar de no Guia o nome de Ana Luiza Couto parecer se referir à autoria da coleção, ela é a editora responsável, sendo a obra coletiva e organizada pela editora, conforme consta na capa do livro.

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

2.1 *Alive!* e os PNLD 2014 e 2020

O PNLD 2014, do qual a coleção *Alive!* participou a primeira vez, teve 36 coleções inscritas, conforme consta no Guia do livro didático 2014, sendo 15 de Espanhol e 21 de Inglês. Dessas, 14% foram aprovadas e 86% excluídas no processo de avaliação. Foram aprovadas duas coleções de Espanhol e três de Inglês. Os avaliadores eram professores de língua estrangeira de universidades e da educação básica de escolas públicas em diversas regiões do país.

O processo de avaliação foi pautado no Edital do PNLD 2014, no qual constam os preceitos organizadores do componente curricular Língua Estrangeira Moderna dos anos finais do ensino fundamental. Segundo o Guia do livro didático, produzido pelo Ministério da Educação,

o processo foi orientado pelo entendimento de língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos histórico-sociais muito diversificados. Além disso, considerou-se que aprender uma língua estrangeira tem como princípios: proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo; e articular ações que permitam romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Esses princípios devem estar articulados ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que essa possa ocupar seu espaço na escola pública e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã (BRASIL, 2014, p. 12).

A coleção *Alive!* teve os melhores índices na apreciação, considerando os critérios organizadores avaliados, conforme mostra o quadro a seguir. Segundo explica o Guia, quanto mais intensa a cor usada no quadro, melhor a coleção atende aos critérios do edital. O código da coleção *Alive!* é o 27320COL44 (BRASIL, 20014, p. 13).

		CRITÉRIOS ORGANIZADORES AVALIADOS								
LÍNGUA ESTRANGEIRA	CÓDIGOS DAS COLEÇÕES	PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL	SELEÇÃO DE TEXTOS	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	MANUAL DO PROFESSOR
		ESPAÑHOL	27329COL43	+	+	+	+	+	+	+
27355COL43	+		+	+	+	+	+	+	+	+
INGLÊS	27320COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	27394COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	27492COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+



 (+) níveis de qualificação (-)

Na avaliação do Guia, consta que a coleção *Alive!* é única por apresentar equilíbrio entre as atividades de compreensão e produção escrita. No entanto, como veremos adiante, o levantamento quantitativo das habilidades comunicativas utilizadas nas atividades do livro do 8º ano não confirma essa percepção, pelo contrário, há uma discrepância entre as duas habilidades.

Apesar da boa avaliação da coleção, o Guia aponta algumas ressalvas. Para as atividades de pós-leitura, sugere-se que o professor as complemente com discussões que não sejam unicamente a emissão de opinião dos alunos. Também é indicado que o professor forneça mais variações de pronúncias e prosódias para ampliar o conhecimento dos alunos e critica-se a dependência que ele terá do manual do professor, porque algumas atividades e a maioria das propostas no livro do aluno precisam de apoio de comentários.

O Guia do livro didático de 2020 traz uma lista da equipe que compõe o quadro dos avaliadores das coleções. Nota-se que a maioria são de universidades federais. São bem poucos os que atuam em colégios. Entre os colégios que aparecem na lista estão os de aplicação das universidades, o Colégio Metodista Americano e o Colégio Pedro II, que mantém seu prestígio até os dias atuais.

Para o PNLD 2020 foram inscritas doze coleções de Língua Inglesa, das quais nove foram aprovadas. Percebe-se aqui que o índice de aprovação das coleções aumentou bastante em relação aos PNLD de 2011 e 2014. Segundo o Guia, a coleção *Alive!*

estabelece relação entre conteúdos e temas com as habilidades e competências gerais e específicas da área de linguagem e do componente curricular de língua inglesa propostas pela BNCC, contemplando os eixos de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (BRASIL, 2017, p. 96).

Na avaliação do Guia, a coleção, no geral, foi considerada deficiente em relação ao trabalho com a competência específica de Língua Inglesa 3: “identificar similaridades e diferenças entre a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” (BRASIL, 2017, p. 246). No livro do 8º ano, as competências específicas da Língua Inglesa são pouco trabalhadas de maneira geral. As únicas competências assinaladas no manual do professor foram a 1 (autoconhecimento e conhecimento do outro em um mundo plurilíngue e multicultural) e a 2 (comunicação em mídias impressas ou digitais).

A coleção, apesar de aprovada no PNLD, não cumpre com todos os requisitos do edital e fica a cargo do professor complementar alguns conteúdos apresentados no livro. É o caso de algumas propostas de atividades de leitura “que não promovem a interpretação e transposição para a vida social” (BRASIL, 2017, p. 96), conforme consta no Guia.

Segundo a avaliação do Guia, as orientações do manual do professor por vezes se apresentam de forma superficial e o professor deve buscar no material do professor digital atividades que “desenvolvem algumas habilidades da BNCC pouco desenvolvidas no Livro do Estudante” (Ibidem, p. 97).

2.2 Tipo de conhecimento e ação cognitiva das atividades de acordo com a taxonomia de Anderson e Krathwohl

Nesta parte do texto, será apresentada análise sobre os tipos de conhecimento e a ação cognitiva promovida pelas atividades em ambos os livros didáticos examinados. Foram analisadas 1510 atividades. O uso da taxonomia revisada de Bloom na análise das atividades foi desafiador. Há a possibilidade de que uma atividade se encaixe em mais de uma ação cognitiva ou tipo de conhecimento, sendo possível que este mesmo levantamento feito por outro pesquisador apresente dados diferentes. No entanto, essa diferença não deve ser significativa a

ponto de identificar dados discrepantes dos que são apresentados neste trabalho, visto que a classificação foi feita com base nos descritivos mostrados na versão revisada da taxonomia.

Foram consideradas tipo de conhecimento *metacognitivo* as atividades que compõem as seções de autorreflexão sobre aprendizagem, perguntas que ativam o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema que será estudado e atividade que trazem informações que ajudam os alunos na condução da tarefa. As perguntas que buscam o conhecimento prévio do aluno normalmente se localizam no início de uma seção, conhecidas como atividades de aquecimento, e no final, com o objetivo de refletir sobre o que estudaram.

Os tipos de conhecimento e ações cognitivas foram contabilizados por item das atividades, já que os itens de uma mesma atividade podem utilizar diferentes tipos de conhecimento e ação cognitiva.

Vemos nos gráficos 1 e 2 o resultado da classificação de todas as atividades que compõem o livro didático do 8º ano da coleção *Alive!* de 2014 e 2020 do PNLD. A versão de 2014 possui mais atividades de ação cognitiva *entender* e tipo de conhecimento *conceitual*. Na versão 2020, o predomínio é de atividades que objetivam a ação cognitiva *recordar* e o tipo de conhecimento *factual*. É importante mencionar que, ao classificar as atividades do tipo *recordar* e conhecimento *factual*, neste trabalho, foram consideradas não somente informações que os alunos devem lembrar de memória, mas também atividades em que devem buscar informação específica em um texto apresentado no livro didático.

Gráfico 1: Atividades segundo tipo de conhecimento e ação cognitiva – 8º ano PNLD 2014.

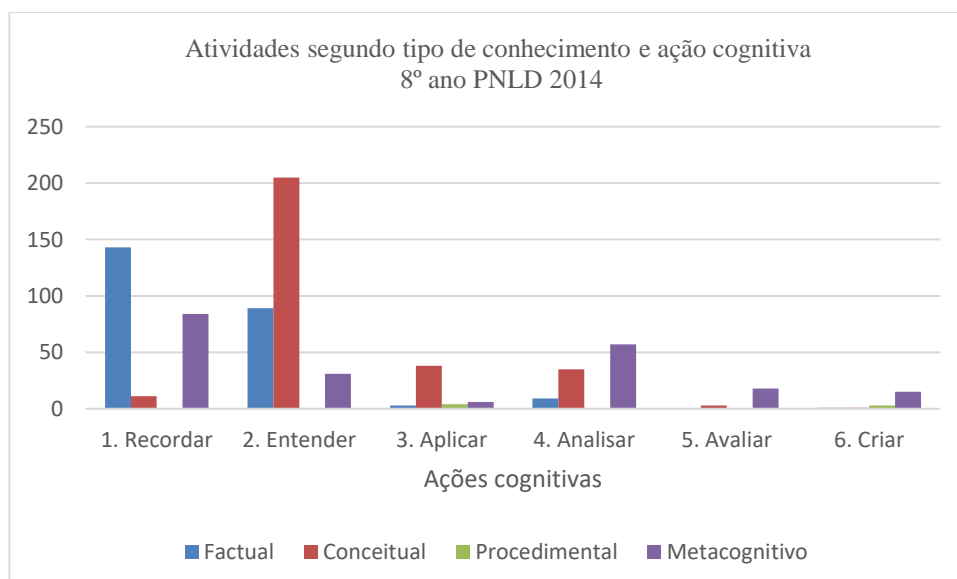
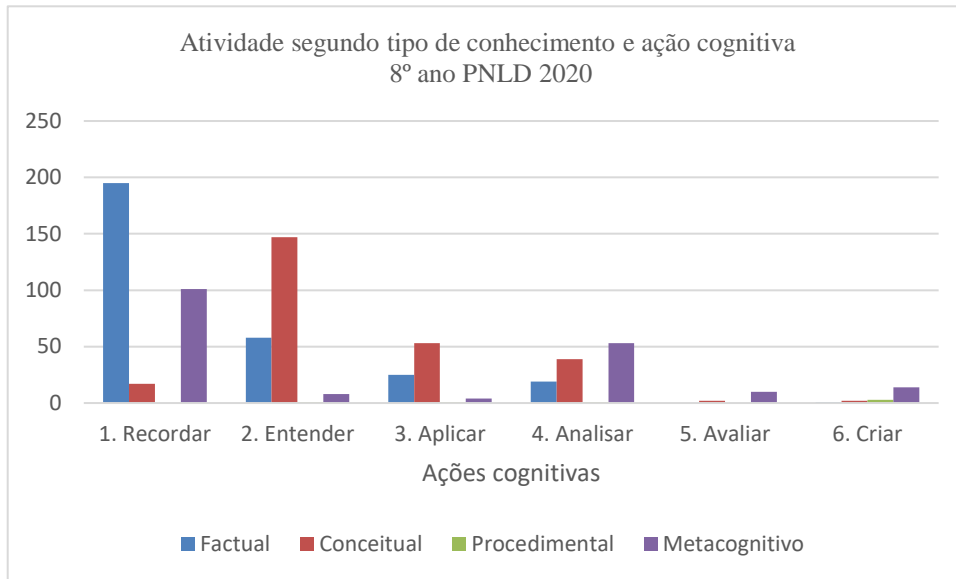


Gráfico 2: Atividades segundo tipo de conhecimento e ação cognitiva – 8º ano PNLD 2020.



De acordo com os dados obtidos em ambas as edições, nota-se que há pouca ocorrência de atividades que trabalhem as ações cognitivas *aplicar*, *analisar*, *avaliar* e *criar*, que exigem mais do pensamento dos alunos.

2.3 *Alive!* PNLD 2014 – 8º ano Livro do aluno

A primeira edição da coleção *Alive!* foi produzida pela editora Anzol⁶ e aprovada no PNLD de 2014 para uso de alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino, no período entre 2014 e 2016. O livro do aluno do 8º ano foi escrito por Vera Menezes, Junia Braga e Claudio Franco.

Os autores possuem formação na área da Linguística, conforme consta nos currículos apresentados na folha de rosto do livro didático. Vera Menezes é doutora em Linguística e Filosofia, mestre em Inglês e professora titular de Linguística aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Junia Braga é doutora e mestra em Linguística Aplicada e professora de Língua Inglesa da UFMG e Claudio Cunha é mestre em Linguística Aplicada e professor de Língua Inglesa na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁶ Existe uma inconsistência nas informações do Guia Didático de Língua Estrangeira de 2014 em relação à editora da primeira edição da coleção *Alive!*, publicada em 2012. No Guia, consta a editora UDP. Na capa do livro impresso, o nome da editora é Anzol. Ambas, no entanto, têm relação com a Edições SM. A editora UDP (University of Dayton Publishing) faz parceria com a Edições SM e a Anzol é uma editora do grupo SM, que publica livros de literatura infantil e juvenil.

A coleção é composta de livro do aluno, acompanhado de CD de áudio, e manual do professor. Esta pesquisa analisou somente o livro do aluno, acompanhado de CD de áudio.

A edição PNLD 2014 do livro do aluno inicia-se com uma carta de apresentação direcionada ao aluno, em que os autores explicam terem ouvido jovens da idade dos estudantes para a criação da coleção e, por isso, ela traz uma linguagem do dia a dia, com músicas, assuntos atuais, tecnologia, além de um visual atrativo.

Na carta, os autores mencionam a necessidade de se estender o aprendizado de inglês para além da sala de aula e, para isso, a coleção traz dicas de estratégias de aprendizagem visando a este fim.

Após a carta de apresentação, há uma página dupla indicando as seções do livro chamadas: *Let's start!*; *Let's read!*; *Let's focus on language!*; *Let's listen!*; *Let's talk!*, *Let's read and listen!*; *Let's learn about...*; *Let's act with words!*; *Let's sing!* e *Art corner*. Em seguida, há outra página dupla contendo uma tabela com o conteúdo programático do volume/ano.

Figura 1: Capa do livro do aluno *Alive!* e CD de áudio, 8º ano, PNLD 2014.



Figura 2: Página 4, As seções do seu livro, *Alive!*, 8º ano, PNLD 2014.

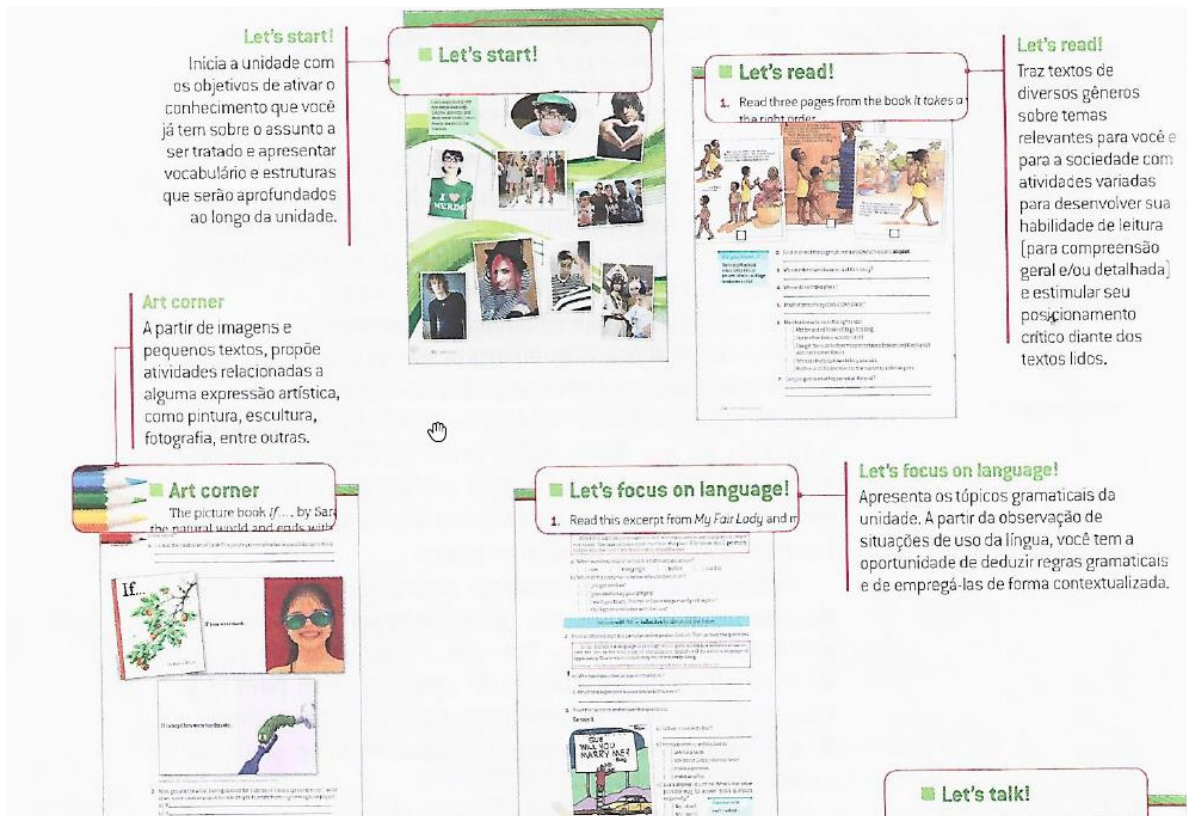


Figura 3: Páginas 6 e 7, *Contents*, *Alive!*, 8º ano, PNLD 2014.

Contents	
Part 1	LANGUAGE AND SUPERSTITION AROUND THE WORLD 8
1	English in the world 10
Let's start!	Language variation 10
Let's read!	The languages of South Africa 12
Let's read and listen!	Global English 14
Let's listen and talk!	Foreign accents 17
Let's focus on language!	Global accents 17
Let's act with words!	Simple Future: Making predictions, promises and offers 18
Let's read!	Advice letters 20
Let's act with words!	Agging letters 23
2	Superstitions around the world 24
Let's start!	Superstitions 24
Let's listen and practice pronunciation!	Minimal pairs, pronunciation [j] and [i] 27
Let's focus on language!	Real conditions, unreal conditions 28
Let's talk!	Using the conditional to talk about possibilities, probable or impossible events 30
Let's listen!	Proverbs 30
Let's play!	Predicting the future, quiz 31
Let's read!	Admiring - pronouncing the zodiac signs 32
Art corner	Let's act with words! 34
Let's act with words!	Horoscope page 35
Learning strategies	Assess your learning 36
3	World, Media and Appearances 70
4	World and the media 72
Let's start!	News headlines 72
5	Weather and natural disasters 40
Let's start!	Natural disasters 40
Let's talk!	Asking about experiences 43
Let's read!	Movie synopsis, The Thames bunter 44
Let's focus on language!	Present Perfect, irregular verbs 46
Let's listen and read!	Pronunciation [h] and [t] 51
Let's sing!	Have you ever seen the rain? 52
Let's act with words!	News story 53
6	Traveling around the world 56
Let's start!	Traveling objects 54
Let's listen!	Travel tips, Pronunciation /h/ and [t] 56
Let's read!	Staying abroad 58
Let's focus on language!	Present Perfect, describing past experiences 62
Let's play a game!	Snakes and ladders, past participle of irregular verbs 64
Let's listen and sing!	I still haven't found what I'm looking for 65
Let's read more!	Backpacking in Australia 66
Let's act with words!	Interview 67
Learn with your mistakes	Assess your learning 68
7	Stories and Holidays 100
8	Telling stories 102
Let's start!	Telling or talking about stories 102
Let's read!	It takes a village, suffix -ful and -less 104
Let's listen and read!	The danger of a single story, adverbs before and after 106
Let's focus on language!	Past Perfect, irregular verbs, pronunciation /t/ and /d/ /s/ and /z/ 108
Let's learn about fables!	Aesop's fables, Past Continuous + Simple Past + Past Perfect 110
Let's read and listen!	Obama's speech in Rio, suffix -ful 74
Let's focus on language!	Present Perfect and Simple Past, time expressions 76
Let's sing!	Help!, some/any/somebody + body/one/thing/where 78
Let's read, talk and write!	Illegal media downloading 80
Let's learn about legends!	Opening paragraphs/leads 82
Let's act with words!	Leads for news stories 83
9	Beyond appearances 84
Let's start!	Social groups description 84
Let's read and talk!	A tale of acceptance 86
Let's focus on language!	Personal and reflexive pronouns, offer/ agree/decide + to + infinitive 90
Let's learn about idioms and proverbs!	Let's read more! 91
Let's listen!	Mythic and facts about sleep 94
Let's act with words!	Non Rapid-Eye Movement Sleep (NREM) 96
Summery	97
Learning strategies	Assess your learning 98
10	Stories and Holidays 100
11	Let's read and talk! 112
Let's act with words!	Modern fairy tale (joke) 113
12	Special dates around the world 114
Let's start!	Special dates, relative pronouns when and where 114
Let's read!	Labour day 117
Let's read and listen!	Greeting cards 118
Let's focus on language!	Relative pronouns who, where, when, which, I wish 120
Let's read and talk!	Expressing your ideas and opinion, asking for opinion, agreement, disagreement 123
Let's sing!	Calendar 124
Let's act with words!	Language poem 125
Learning strategies	Assess your learning 126
13	Extra Activities 1 128
The rain in Spain	My fair lady 129
Dilemmas	Ethical dilemmas 130
Let's play!	Crossword puzzle 135
A short story	Hurricane 136
Art corner	141
14	Extra Activities 2 144
Verb tenses review	Board game 144
Have you ever...?	The Emperor's New Clothes 147
Art corner	148
Glossary	160
Language reference	180
Recommended Bibliography for Students	184
Bibliography	184

O livro do aluno é constituído de quatro partes com temas diferentes, cada uma contendo duas unidades, somando-se oito unidades no total. No final do livro, há duas seções de

atividades extras, seguidas de seções de consulta compostas de glossário, conteúdo linguístico sistematizado em tabelas, bibliografia recomendada aos alunos e bibliografia consultada para a elaboração da coleção.

Cada parte se inicia com uma seção chamada *Learning plan*, que ajuda o aluno “a se preparar para as unidades e a planejar sua aprendizagem” (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012, p. 5).

Figura 4: Páginas 8 e 9, *part 1, Alive!*, 8º ano, PNLD 2014.



No final de cada parte, há duas seções que, juntas, compõem uma página dupla, chamadas *Learning strategies*, com sugestões de estratégias e procedimentos que auxiliam os alunos na aprendizagem da Língua Inglesa, e *Let's reflect on learning!*, sobre autoavaliação, que busca incentivar o aluno “a se tornar cada vez mais corresponsável por sua aprendizagem” (ibidem). A coleção propõe um projeto para cada ano letivo. Para o 8º ano, os alunos devem criar uma revista *teen*.

Figura 5: Páginas 36 e 37, *Learning strategies e Assess your learning, Alive!, 8º ano, PNLD* 2014.

Learning strategies

Read the statements below and check ✓ YEP or NOPE.

	YEP	NOPE
1 I have a dictionary.		
2 I take notes of the new words I learn.		
3 I make concept maps to learn new words.		
4 I use dictionaries to know the meaning of new words.		
5 I write down lists of words with their meanings or translation.		
6 I organize words in word family charts.		
7 I read in English.		
8 When I read, I look at the title, subtitles, pictures, captions.		
9 When I read, I try to make predictions.		
10 When I read, I look for transparent words.		
11 When I read, I try to guess the meaning of the words.		
12 When I read, I highlight or underline the main ideas.		
13 I listen to songs in English.		
14 When I listen to songs, I pay attention to rhymes.		
15 When I listen to songs, I pay attention to pronunciation.		
16 When I listen to songs, I try to copy parts of the lyrics.		
17 When I listen to songs, I try to understand them without reading.		
18 I am not afraid of making mistakes. I learn with them.		
19 I watch movies in English.		
20 I look for opportunities to interact in English.		
21 I surf the Web to find extra exercises and games in English.		
22 I write a blog in English.		
23 I write emails in English.		
24 I interact in chat rooms in English.		
25 I write SMS messages in English.		

YEP Total: _____ NOPE Total: _____
Will you make an effort to increase the number of YEPS? _____

YEP	RESULT
20 - 25	Excellent! You are on the right track. Keep up with the learning strategies.
15 - 19	Way to go. You use a great number of learning strategies.
10 - 14	That's ok, but you can have a faster and better result if you employ more learning strategies.
below 10	Oops! You need to use more strategies in order to improve your skills and expand your vocabulary.

Assess your learning

Things I've learned in Part 1

With the book and my teacher

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

With my classmates and friends

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Self-learning

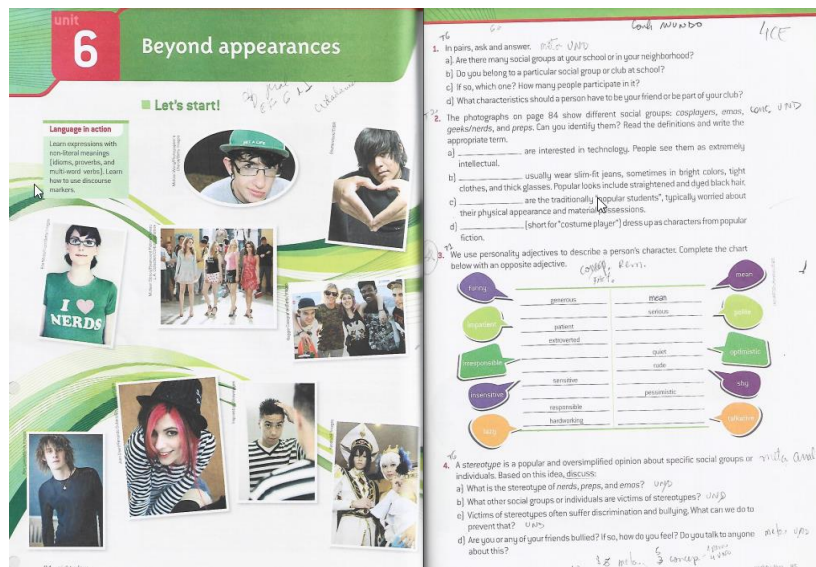
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

A quarta edição do *Alive!* foi publicada em 2018 pela Edições SM⁷ e aprovada no PNLD⁸ de 2020 para uso de alunos e professores da rede pública de ensino, nos anos de 2021 e 2022.

⁷ A Edições SM (Sociedade de Maria) faz parte do grupo SM, de origem espanhola, e está presente no Brasil desde 2004. De acordo com o *site* da editora, a história da SM teve início em 1918, quando professores de colégios Marianistas começaram a publicar livros como material de apoio às suas aulas. O grupo se expandiu no mercado latino-americano a partir de 1962 e hoje atua em países como México, República Dominicana, Porto Rico, Colômbia, Peru, Chile, Argentina e Espanha. Em 1977, surge a Fundação SM, que se torna proprietária de todas as empresas do grupo. Segundo consta no *site* da empresa, em 2018, a editora vendeu 20 milhões de livros somente no Brasil.

⁸ Em 2017, o acrônimo PNLD muda de significado de Programa Nacional do Livro Didático para Programa Nacional do Livro e do Material Didático. De acordo com o relatório de gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “Em 2017, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram unificadas. Assim, surgiu o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) cujo escopo foi ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias, tais como: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros” (BRASIL, 2017, p. 32).

Figura 6: Páginas 84 e 85, abertura *Unit 6, Alive!*, 8º ano, PNLD 2014.



2.4 *Alive!* PNLD 2020 - 8º ano - Livro do aluno

Todos os livros que compõem a quarta edição, incluindo o manual do professor, foram escritos por Vera Menezes e Junia Braga, sem a participação de Claudio Franco.

O material escolar é composto de livro do aluno, acompanhado de material de áudio, manual do professor e material digital audiovisual. Este trabalho analisou somente o arquivo em PDF do manual do professor.

Na quarta edição do *Alive!*, manteve-se a mesma carta de apresentação da coleção aos alunos. A estrutura do livro permaneceu a mesma da edição anterior com poucas alterações no conteúdo, mudança para um projeto gráfico mais atrativo e moderno, livro não consumível e a substituição de alguns temas tratados nas unidades. Os nomes das seções que compõem as unidades e o projeto de criar uma revista *teen* permanecem os mesmo da edição anterior.

Figura 7: Capa do livro do aluno, *Alive!*, 8º ano, PNLD 2020.



Figura 8: Página 4, As seções do seu livro, *Alive!*, 8º ano, PNLD 2020.



Acrescentou-se unidade de abertura, chamada *Welcome*, que ocupa uma dupla de páginas e que antecede as partes que compõem o livro.

Figura 11: Páginas 88 e 90, *Unit 6, Alive!, 8ºano, PNLD 2020*

Unit 6 Beyond appearances

Let's start!

Learn objectives

- Learn objectives with this final reading class.
- Practice and build new skills.
- Learn how to discuss movies.

Ed Sheeran **Selena Gomez**

Learn how to discuss movies

Class discussion

Personality adjectives

serious	quiet	permissive
patient	naïve	responsive
extroverted	sensitive	hardworking

Personal review

1. The photos on page 88 show some victims of prejudice. In your notebook, replace the numbers to match each name to one of the sentences below.

2. The text near wanted to look like models on the cover of magazines? She says, "I represent the majority of women and I'm very proud of that." **Adele**

3. The Greater Manchester football club at the video says who said "Queen's music and model advice Manchester City midfielder has been targeted by fans after his own goal sent Brand on their way out of the World Cup." **Frankie**

4. "Backstage at a packed-out Soccer Stadium, Ed and Harry Barton and Matthew Cutler try to help a young person on an advice for his next guitar and make the game young people currently grappling with bullying some inspiring advice, reminding them to keep their heads high and remember they're not alone!" **Ed Sheeran**

5. "Suffer from a syndrome which prevents her from gaining weight. She was bullied at school and online and that inspired her to be a model and a singer!" **Selena Gomez**

6. "Cancer and actress Adele is one of the stars of 'Change is the New Black' and the first openly transgender person to appear on 'Dancing with the Stars'." **Frankie**

Class discussion

Personality adjectives

1. Do you know any victims of bullying? Why do they suffer prejudice?

2. What are the stereotypes of beauty for boys and girls? How most people like that?

3. What can we do to avoid discriminatory attitudes?

4. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

5. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

6. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

7. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

8. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

9. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

10. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

11. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

12. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

13. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

14. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

15. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

16. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

17. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

18. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

19. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

20. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

21. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

22. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

23. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

24. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

25. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

26. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

27. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

28. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

29. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

30. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

31. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

32. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

33. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

34. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

35. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

36. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

37. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

38. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

39. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

40. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

41. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

42. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

43. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

44. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

45. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

46. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

47. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

48. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

49. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

50. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

51. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

52. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

53. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

54. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

55. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

56. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

57. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

58. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

59. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

60. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

61. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

62. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

63. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

64. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

65. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

66. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

67. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

68. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

69. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

70. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

71. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

72. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

73. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

74. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

75. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

76. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

77. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

78. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

79. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

80. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

81. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

82. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

83. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

84. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

85. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

86. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

87. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

88. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

89. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

90. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

91. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

92. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

93. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

94. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

95. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

96. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

97. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

98. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

99. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

100. Use personality adjectives to describe a person's character. In your notebook, write the opposite adjective of the words below.

Na edição do PNLD de 2020, diferentemente do que ocorre na edição de 2014, a seção de autoavaliação agora aparece ao final de cada unidade.

A seção de estratégias de aprendizagem permanece no final de cada parte que compõe, ou seja, após duas unidades, assim como acontece na edição de 2014.

2.5 *Alive!* PNLD 2020 - 8º ano - Manual do professor

A coleção apresenta, para cada volume impresso destinado ao aluno, um volume impresso e digital voltado ao professor. As notas para o professor ficam ao redor de uma réplica da página do livro do aluno, com as respostas das atividades na cor ciano. Esse formato em U é uma exigência do edital do PNLD.

Para cada página do livro do aluno, o manual do professor apresenta orientações à prática docente e comentários, transcrição dos áudios, respostas das atividades, notas relacionando conteúdos e atividades às competências e habilidades da BNCC, descrição de conteúdo e objetivos das unidades e seções do livro do aluno, plano do curso, planejamento de aulas por bimestre e trimestre, indicações de fontes bibliográficas, atividades complementares ao do livro do aluno e orientações para o uso do material do professor digital. (BRASIL, 2020, p. 96).

Segundo o Guia Didático de 2020, o material digital do professor da coleção contempla projetos integradores com outros componentes curriculares, sequências didáticas, sugestões de práticas pedagógicas e atividades, material digital audiovisual, entre outros conteúdos complementares para auxiliar o professor em sua prática em sala de aula e ampliar o conteúdo apresentado no livro do aluno e no manual do professor (BRASIL, 2020, p. 96).

Figura 12: Página XXXVI, miniatura de dupla de páginas do manual do professor da seção Conheça o Manual do Professor em U.

Objetivos da unidade

Na lateral da capa são apresentados os objetivos gerais e específicos de cada unidade.

Tema da unidade

Nesta seção é apresentado e comentado o tema de cada unidade, contextualizando o trabalho em sala de aula.

Figura 13: Página XXVIII, trecho da seção Relação da BNCC e os conteúdos da coleção.

PART 2 – NATURE AND TRAVEL	
Unit 3 – The weather and natural disasters	
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • News headlines • Definitions of natural disasters • Asking about experiences • Song: "Have You Ever Seen the Rain?" (John Fogerty) • Present Perfect • Irregular verbs • Pronunciation: the sounds [h] and [r] • Short news story • Let's reflect on learning!
Eixos	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Escrita
Objetos de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico • Revisão de textos com a mediação do professor • Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas
Habilidades	<p>(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.</p> <p>(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).</p> <p>(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.</p> <p>(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogs, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).</p>

Na apresentação da obra, é citado o papel do professor, que deve orientar e incentivar os alunos “a assumir o papel de sujeitos aprendizagem, a planejá-la e a avaliá-la continuamente” (MENEZES; BRAGA, 2018, p. V).

As duas edições seguem o preceito de ensino balizado pela função social por meio dos temas tratados nas unidades que compõem os livros, dos gêneros textuais abordados e das atividades propostas. No manual do professor do PNLD de 2020, as autoras afirmam que:

As atividades têm como pressuposto o ensino e a aprendizagem da língua inglesa como uma atividade social, sempre em movimento, efetivamente inserida na vida de alunos e professores, e não restrita a formalizações feitas em sala de aula. Em atenção às orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ou Lei n. 9.394/1996, o material

contribui para, entre outras coisas, o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania; a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos; o respeito ao bem comum e à ordem democrática; e o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e de tolerância em que se assenta a vida social (MENEZES; BRAGA, 2018, p. IV).

O Quadro 10 mostra os temas abordados nas duas edições do livro do aluno do 8º ano.

Quadro 10	
Temas estudados - <i>Alive!</i> 8º PNLD 2014 e 2020	
Unidades/ temas	
PNLD 2014 / 8º ano	Part 1 Language and superstitions around the world
	Unit 1 English in the world
	Unit 2 Superstitions around the world
	Learning strategies / Assess your learning
	Part 2 Nature and travel
	Unit 3 The weather and natural disasters
	Unit 4 Traveling around the world
	Learning with your mistakes / Assess your learning
	Part 3 World, media, and appearances
	Unit 5 World and media
	Unit 6 Beyond appearances
	Learning strategies / Assess your learning
	Part 4 Stories and holidays
	Unit 7 Telling stories
Unit 8 Special dates around the world	
Learning strategies / Assess your learning	
Extra Activities	
PNLD 2020 / 8º ano	Welcome Become an international communicator
	Part 1 Language and music
	Unit 1 English in the world
	Reflect on your learning!
	Unit 2 Music
	Learning strategies / Reflect on your learning!
	Part 2 Nature and travel
	Unit 3 The weather and natural disasters
	Reflect on your learning!
	Unit 4 Traveling around the world
	Learning strategies / Reflect on your learning!
	Part 3 World, media, and appearances
	Unit 5 World and media
	Reflect on your learning!
Unit 6 Beyond appearances	
Learning strategies / Reflect on your learning!	
Part 4 Stories and holidays	
Unit 7 Telling stories	
Reflect on your learning!	

Continuação Quadro 10 - Temas estudados
- *Alive!* 8º PNLD 2014 e 2020

Unidades/ temas

Unit 8 Special dates around the world
Learning strategies / Reflect on your
learning!

Extra Activities

Fonte: Elaborado pela autora.

2.6 Descrição dos resultados quantitativos

Nesta parte do texto, será apresentada análise comparativa de quantidade de páginas com atividades que compõem os livros didáticos do 8º ano dos PNLD 2014 e 2020. Com os dados levantados, foi possível verificar quanto espaço foi destinado às atividades e se houve alteração quanto a esta estrutura entre as duas edições. Conforme veremos a seguir, as atividades estão presentes em alta porcentagem nas duas edições. Na edição do PNLD 2014, elas correspondem a 71% do livro todo e do PNLD 2020, 70%

Considerando o total de páginas a partir da abertura da primeira parte, do PNLD 2014, até a última página da seção de atividades extras, ou seja, excluindo as seções finais de consulta (glossário, conteúdo linguístico, bibliografia), temos 152 páginas, das quais 86% contêm atividades. Já na edição do PNLD 2020, somam-se 142 páginas a partir da unidade *Welcome*, das quais 87% contêm atividades, excluindo as seções finais de consulta.

Quadro 11

Descrição dos livros didáticos analisados

Curso	Total de páginas com atividades	Total de páginas, excluindo seções finais de consulta	Total de páginas do livro, incluindo seções finais de consulta
PNLD 2014 / 8º ano	131	152	184
PNLD 2020 / 8º ano	123	142	176

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que não houve alteração significativa da quantidade de páginas com atividades nos livros do PNLD 2014 e 2020. As páginas com atividades são a maioria em ambas as edições. Percebe-se pelos dados do Quadro 11 como as atividades constituem parte central de ambos os materiais didáticos, estando presentes em média de 70% dos livros didáticos estudados.

O Quadro 12 mostra a quantidade de páginas com atividades em cada seção. Como é possível ver, as páginas com atividades correspondem em torno de 80 e 90% do total de páginas por seção, em ambas as edições. As seções que compõem cada livro didático não apresentam diferenças significativas em relação à quantidade de atividades. É interessante notar que, mesmo com a mudança no edital do PNLD de 2020 em relação ao de 2014, em que em 2020 o livro do aluno não pode ser consumível, ou seja, os alunos não podem escrever no livro porque ele será reutilizado no ano seguinte pela nova turma do 8º ano, não resultou em uma diferença significativa na quantidade de atividades em cada edição. Poderia esperar uma mudança mais significativa visto que, excluindo os espaços de respostas dos alunos, sobra mais espaço para inserção de mais atividades no livro didático. Percebe-se em algumas páginas o uso de imagens, que não são essenciais para o entendimento do conteúdo apresentado e nem para realização de uma atividade, com a finalidade de ocupar o espaço dos campos de respostas das atividades que foram retirados para que o livro não seja caracterizado como consumível, como é o caso ilustrado abaixo.

Figura 14: exemplo de imagem para cobrir espaço não utilizado na página.

The image shows a page from a textbook. On the left, there is a box titled "ON THE WEB" with the text: "Learn more about proverbs at http://linktr.ee/unk67. Accessed on Jul. 14, 2018." To the right of this box is an activity labeled "6. In your notebook, write an appropriate proverb or saying for each explanation." followed by six sub-questions (a-f) with their respective explanations. Below the text, there are two framed images of apples. The top one is a red apple with the text "AN APPLE A DAY KEEPS THE DOCTOR AWAY" written inside it in a stylized font. The bottom one is a green apple with the same text. The background of the page has a light-colored floral pattern.

Os temas das unidades foram mantidos em sua maioria; são poucos os que se diferem entre o PNLD 2014 e 2020, como a inserção do tema *Music* no PNLD 2020. As seções de

reflexão sobre a aprendizagem aumentaram no PNLD 2020, aparecendo após cada unidade e não mais a cada duas unidades, como era na edição do PNLD 2014.

Quadro 12
Quantidade de páginas com atividades por seção

	Tema/unidades	Total de páginas com atividades	Total de páginas por seção	% de páginas com atividades	
PNLD 2014 / 8º ano	Part 1 Language and superstitions around the world	1	2	50	
	Unit 1 English in the world	13	14	93	
	Unit 2 Superstitions around the world	11	12	92	
	Learning strategies / Assess your learning	2	2	100	
	Part 2 Nature and travel	0	2	0	
	Unit 3 The weather and natural disasters	13	14	93	
	Unit 4 Traveling around the world	13	14	93	
	Learning with your mistakes / Assess your learning	2	2	100	
	Part 3 World, media, and appearances	0	2	0	
	Unit 5 World and media	10	12	83	
	Unit 6 Beyond appearances	12	14	86	
	Learning strategies / Assess your learning	1	2	50	
	Part 4 Stories and holidays	1	2	50	
	Unit 7 Telling stories	11	12	92	
	Unit 8 Special dates around the world	12	12	100	
	Learning strategies / Assess your learning	1	2	50	
	Extra Activities 1	14	16	88	
	Extra Activities 2	14	16	88	
	PNLD 2020 / 8º ano	Welcome Become an international communicator	2	2	100
		Part 1 Language and music	1	2	50
Unit 1 English in the world		13	16	81	
Reflect on your learning!		1	1	100	
Unit 2 Music		11	12	92	
Learning strategies / Reflect on your learning!		2	2	100	
Part 2 Nature and travel		0	2	0	
Unit 3 The weather and natural disasters		12	14	86	
Reflect on your learning!		1	1	100	
Unit 4 Traveling around the world		11	12	92	
Learning strategies / Reflect on your learning!		1	2	50	
Part 3 World, media, and appearances		0	2	-	
Unit 5 World and media		12	14	86	
Reflect on your learning!		1	1	100	
Unit 6 Beyond appearances		12	14	86	
Learning strategies / Reflect on your learning!		1	2	50	
Part 4 Stories and holidays		1	2	50	
Unit 7 Telling stories		12	14	86	
Reflect on your learning!		1	1	100	
Unit 8 Special dates around the world		12	12	100	
Learning strategies / Reflect on your learning!	1	2	50		
Extra Activities	15	16	94		

Fonte: Elaborado pela autora. Baseado em SÁEZ-ROSENKRANZ, 2016, p. 233.

Os temas abordados na versão PNLD 2014 nos permitem fazer relações com os objetivos gerais de língua estrangeira moderna e com os temas transversais explicitados nos PCN. Por exemplo, a parte 2 do livro do 8º ano trata do tema transversal meio ambiente, pluralidade cultural, consumo. O tema transversal saúde não está presente no livro do 8º ano. Em relação aos objetivos gerais de LEM, não está presente o objetivo 3, sobre aspectos históricos, locais e culturais dos alunos. Cabe ao professor, então, cumprir com esses objetivos ausentes no material didático.

O Quadro 13 mostra a quantidade de atividades em cada seção que compõem os livros didáticos. A contagem foi feita somando-se os itens das atividades em vez de a numeração da atividade. Por exemplo, Atividade 1, itens a, b e c, equivale a três atividades (soma dos itens) em vez de considerar o conjunto (atividades + itens) como uma atividade somente.

A contagem de atividades por seção nos permite constatar que existe um equilíbrio em relação à quantidade de atividades entre as unidades/temas e demais seções que compõem os livros didáticos, com algumas exceções. É o caso da unidade 6, *Beyond appearances*, do PNLD de 2014, em que temos 113 atividades, e da unidade 4, *Traveling around the World*, de 2020, em que há 55 atividades. As demais seções possuem uma média de 70 atividades.

Quadro 13
Quantidade de atividades por seção

	Unidades/temas	Total de atividades
PNLD 2014 / 8º ano	Part 1 Language and superstitions around the world	1
	Unit 1 English in the world	77
	Unit 2 Superstitions around the world	72
	Learning strategies / Assess your learning	2
	Part 2 Nature and travel	0
	Unit 3 The weather and natural disasters	71
	Unit 4 Traveling around the world	76
	Learning with your mistakes / Assess your learning	2
	Part 3 World, media, and appearances	0
	Unit 5 World and media	67
	Unit 6 Beyond appearances	113
	Learning strategies / Assess your learning	1
	Part 4 Stories and holidays	1
	Unit 7 Telling stories	64
	Unit 8 Special dates around the world	67
	Learning strategies / Assess your learning	1
Extra Activities	143	
PNLD 2020 /	Welcome Become an international communicator	9
	Part 1 Language and music	1
	Unit 1 English in the world	96

Continuação Quadro 13 - Quantidade de atividades por seção

Unidades/temas	Total de atividades
Reflect on your learning!	4
Unit 2 Music	71
Learning strategies / Reflect on your learning!	4
Part 2 Nature and travel	0
Unit 3 The weather and natural disasters	65
Reflect on your learning!	4
Unit 4 Traveling around the world	55
Learning strategies / Reflect on your learning!	4
Part 3 World, media, and appearances	0
Unit 5 World and media	84
Reflect on your learning!	4
Unit 6 Beyond appearances	78
Learning strategies / Reflect on your learning!	4
Part 4 Stories and holidays	1
Unit 7 Telling stories	84
Reflect on your learning!	4
Unit 8 Special dates around the world	66
Learning strategies / Reflect on your learning!	4
Extra Activities	111

Fonte: Elaborado pela autora.

2.7 Recursos didáticos

Nesta parte do texto, serão apresentados os dados sobre os recursos didáticos utilizados nas atividades dos livros didáticos do 8º ano do PNLD 2014 e 2020.

Ao fazer a contagem das atividades, foi considerada a numeração das atividades e não os itens que as compõem, já que os itens de uma atividade estão relacionados ao mesmo recurso didático.

No Quadro 14, vemos que a configuração dos recursos didáticos aplicados nas atividades permanece a mesma nas duas edições, sendo os recursos mais utilizados os escritos, seguido dos recursos visuais. Os recursos menos usados são os digitais.

Quadro 14

Tipos de recursos didáticos utilizados nas atividades - 8º ano PNLD 2014		
Recursos didáticos	Quantidade de atividade	Porcentagem
Tipo 1	114	30%
Tipo 2	51	13%
Tipo 3	18	5%
Tipo 4	7	2%
Tipo 5	63	16%
Tipo 6	133	35%
Total	386	

Tipos de recursos didáticos utilizados nas atividades - 8º ano PNLD 2020		
Recursos didáticos	Quantidade de atividade	Porcentagem
Tipo 1	93	27%
Tipo 2	31	9%
Tipo 3	16	5%
Tipo 4	8	2%
Tipo 5	63	18%
Tipo 6	138	40%
Total	349	

Tipo 1: Escritos: dados estatísticos, letra de canção, texto, tabelas

Tipo 2: Visuais: cartum, tirinha, charges, ilustração, fotografia, pintura, gráfico, mapas

Tipo 3: Auditivos: CD de áudio

Tipo 4: Digitais: referências a página web, filme/documentário, redes sociais

Tipo 5: Recursos combinados: (a) escrito e visual, (b) escrito, visual e auditivo

Tipo 6: sem recursos didáticos

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode observar no Quadro 14, a maioria das atividades, em ambas as edições, não apresenta qualquer recurso didático e não há equilíbrio entre os tipos de recursos utilizados.

Apesar de os dados do Quadro 14 serem pouco animadores, alguns resultados se justificam pela função da atividade no livro. Por exemplo, as atividades de ativação de conhecimento prévio dos estudantes, que se encontram no início das seções, e as atividades de conclusão, localizadas no final das seções, não apresentam recursos didáticos. A maioria das atividades de conhecimento sistêmicos também não possuem recursos didáticos. Essas atividades são muito frequentes ao longo do livro, o que resulta na maioria das atividades sem recursos didáticos.

Dentre os recursos do tipo 1, o mais comum, em ambas as edições, é o uso de textos. Dos recursos do tipo 2, o mais comum são ilustrações, seguidas de fotografias, na versão PNLD 2014, e fotografias, seguidas de tirinhas, na versão PNLD 2020. Imagens que não têm função

pedagógica, como as utilizadas para deixar a página do livro mais atrativa, não foram contabilizadas.

Dos recursos do tipo 4, há somente indicações de *websites* e são bem pouco frequentes em ambas as edições. Essas indicações se apresentam em formato de boxes com informações complementares sobre o tema tratado na página onde eles se localizam. Fica a critério dos alunos acessarem as páginas *web* indicadas. Nas duas edições do livro do aluno do 8º ano, as atividades não dependem dos recursos digitais para sua realização.

CAPÍTULO 3 - OS ESTUDOS DOS PROCESSOS METODOLÓGICOS PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Começamos por definir método para as disciplinas escolares. Segundo Bittencourt (2019), “método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais” (p. 162).

Para Oliveira (2019), o significado de método mais popular entre os formadores de professores de inglês é o proposto por Jack Richards e Theodore Rodgers (1994): “conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha do material didático”, o qual Oliveira traduz da seguinte forma: “método é composto de três partes: a abordagem, o *design* e o procedimento” (OLIVEIRA, 2019, p. 66).

Oliveira (2019) explica que *abordagem* “é o sustentáculo teórico do método [...] que aponta para uma forma de conceber a língua, e por uma teoria de aprendizagem” (p. 67), o *design* é o “delineamento organizacional do curso ou da disciplina [...] feita com base nos princípios teóricos explicitados pela abordagem” (Ibidem); por fim, o *procedimento* “é o conjunto de ações práticas que implementam o que está delineado no design [...], o qual, por sua vez, é delineado pelos princípios teóricos contemplados pela abordagem” (OLIVEIRA, 2019, p. 68).

Dentro desta concepção de método, as atividades, que são o objeto deste estudo, se localizam dentro de *design*, juntamente com objetivos, sumário (*syllabus*), papéis do aluno, do professor e dos materiais didáticos. Em *abordagem*, incluem-se teoria da língua e da aprendizagem e, em *procedimentos*, técnicas e comportamentos.

De acordo com Oliveira (2019), a tentativa de sistematização de Richards e Rodgers em três níveis foi criticada por alguns estudiosos da área, como Kumaravadivelu (2009) que, em uma de suas análises, encontrou sobreposições e redundâncias ao apontar que “[...] atividades não deixam de ser parte das técnicas; os papéis dos alunos e os comportamentos se confundem; as técnicas e os papéis do professor também se confundem” (OLIVEIRA, 2019, p. 69).

Apesar das críticas ao modelo teórico de Richards e Rodgers, ele contribuiu para o entendimento dos elementos teóricos envolvidos no ensino de uma língua estrangeira.

3.1 PCN de língua estrangeira e os métodos de ensino/aprendizagem

As finalidades de ensino de língua estrangeira dos PCN, tratados como temas centrais no documento,

são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana (BRASIL, 1998, p. 25).

As bases teóricas de ensino e aprendizagem são baseadas em uma visão de linguagem de natureza sociointeracional e um processo de aprendizagem sociointeracional.

No documento, além da abordagem fundamentada na aprendizagem sociointeracional em sala de aula, fala-se de aprendizagem cognitiva “em relação a como o conhecimento linguístico é construído por meio do envolvimento na negociação do significado, como também no que se refere aos pré-conhecimentos (língua materna e outros) que o aluno traz”, na aprendizagem afetiva (ser discursivo na língua estrangeira) e pedagógico (“uso da linguagem como parte central do que o aluno tem que aprender”) (BRASIL, 1998, p. 76).

Nos PCN, fala-se em compreensão intercultural, quando o aprendizado de uma língua estrangeira proporciona o conhecimento de culturas estrangeiras e da cultura materna do aprendiz, e a função interdisciplinar da aprendizagem de língua estrangeira, entre outros fatores, como perspectiva educacional.

Os PCN também seguem o método construtivista de ensino de línguas e entendem a língua como prática social. O construtivismo afasta-se da teoria behaviorista de estímulo-resposta e relaciona-se com teorias cognitivistas que vinculam a aprendizagem à soluções de problemas, ao pensamento e à imaginação (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

Segundo Lefrançois (2009), os métodos construtivistas

refletem a crença de que a informação significativa é construída por ele, e não dada a ele. O ensino direto, em contraposição, implica abordagens mais voltadas para o ensino centrado no professor. Os métodos do construtivismo encorajam a aprendizagem pela descoberta, abordagens cooperativas dentro da sala de aula e participação ativa do aluno no processo ensino/aprendizagem (LEFRANÇOIS APUD OLIVEIRA, 2019, p. 32).

Já conceber a língua como interação social, nas palavras de Oliveira,

significa entender que as estruturas sintáticas, as palavras e a pronúncia veiculam valores [...] significa considerar que os usuários da língua travam relações de poder

nos seus encontros sociolinguísticos, o que os obriga a fazer escolhas temáticas, sintáticas e lexicais apropriadas a esses encontros (OLIVEIRA, 2019, p. 37).

Sem dúvida houve um avanço nas concepções de língua e ensino de língua nos currículos institucionais, conforme pudemos observar até aqui. Com a implementação da Base do ensino fundamental em 2017, no entanto, esse avanço parece ter sido interrompido, como veremos a seguir.

3.2 BNCC de Língua Inglesa e os métodos de ensino/aprendizagem

A BNCC traz um entendimento de língua parecido com os PCN: a língua é compreendida como construção social e prioriza o foco na função social e política. No entanto, devemos questionar se a Base mantém os princípios da aprendizagem de língua dos PCN (construtivismo) com o estabelecimento de competências e habilidades, que devem orientar a criação dos currículos para as escolas como reflexo das avaliações de grande escala, para medir o desempenho dos alunos na educação básica. Na Base, não se encontra explicitamente no texto sobre o componente curricular Língua Inglesa e qual é a forma de ensino-aprendizagem que se deve adotar com relação a ele.

3.3 O ensino-aprendizagem por competências e habilidades

No Brasil, a popularização das competências e habilidades deu-se quando, em 1998, o Ministério da Educação criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de acesso ao ensino superior, em um período, segundo o que foi mencionado anteriormente, em que o país discutia intensamente reformas na educação. A partir deste momento, a avaliação por competências se dissemina pelas escolas brasileiras, inclusive pelos materiais didáticos que passaram a ser produzidos (RANGEL; MOCARZEL; PIMENTA, 2016).

A adaptação das escolas a este novo modelo de avaliação é rápida. Segundo Rangel et al (2016, p. 31), “acontece uma espécie de reformulação curricular silenciosa nos sistemas educacionais; a prioridade, que antes era dada aos conteúdos, dá espaço às competências”.

A avaliação por competências e habilidades do ENEM teve como norteadores a LDB, os PCN, a Reforma do Ensino Médio e as matrizes curriculares de referências do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (BRASIL, 2005, p. 8).

O ENEM, conforme definido pelas matrizes curriculares do Saeb, entende as competências cognitivas como

[...] as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do ‘saber fazer’ e decorrem, diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades (BRASIL, 1998, p. 9 apud BRASIL, 2005, p. 8).

Na concepção de competência assumida pelo ENEM, “a noção de conteúdo passa, então, a ocupar um *status* menor na escala de valorização do currículo e da construção do conhecimento” (RANGEL; MOCARZEL; PIMENTA, 2016, p. 32).

A pedagogia de competências é proveniente das áreas de recursos humanos e administração de empresas (CARVALHO, 2012). Uma das críticas a este modelo de ensino é a desvalorização das disciplinas escolares ao focar o ensino interdisciplinar.

Segundo Oliveira (2014), esta proposta de ensino por competências “resvala em concepções behavioristas” (p. 33). O behaviorismo é “caracterizado como aprendizado associativo, ou com formação de hábitos, provocados pela associação repetida de um estímulo a uma resposta” (OLIVEIRA, 2014, p. 28). Para Carvalho (2012), o termo “competência”, parece associar unicamente ao valor de eficácia.

O ensino por competências é reflexo de avaliações externas ou de escala mundial que influenciam as políticas governamentais no Brasil e em outros países, uma vez que os resultados desses exames “alcançaram o *status* de ‘reveladores’ do panorama qualitativo da educação”, como o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tornando-se “referência de valor, tanto para a sociedade, quanto para órgãos governamentais” (RANGEL; MOCARZEL; PIMENTA, 2016, p. 36). Contudo, a crítica que muitos autores fazem sobre estes exames é que seus resultados “ignoram a realidade social, a complexidade do cotidiano, as diversas habilidades desenvolvidas pelos alunos nos aspectos sociais, culturais e políticos, através de um modelo padronizado de qualidade tecnicista” (Ibidem, p. 38). O que se espera, conforme Rangel et al, é um projeto de ensino não só de qualidade técnica, mas também social.

Em relação ao ensino de línguas baseado em competências, Oliveira (2014) cita duas definições elaboradas pelos teóricos Allene Grognet e Jo Ann Crandal (1986) e Richards (1996) e que mostram a falta de consenso para a definição desse método.

De acordo com Allene Grognet,

um currículo baseado em competências é um delineamento baseado em desempenho de tarefas linguísticas que levam a um comprovado domínio da língua associado a

habilidades específicas necessárias para que os indivíduos funcionem proficientemente na sociedade em que vivem (apud OLIVEIRA, 2019, p. 134).

Richards define o ensino de línguas baseado em competências como

[...] uma abordagem que tem sido amplamente utilizada como base para programas de ensino de línguas voltados para o trabalho e para a sobrevivência para adultos. Esta abordagem visa ensinar aos alunos as habilidades básicas de que precisam, a fim de prepará-los para situações que eles comumente encontram na vida cotidiana⁹ (RICHARDS, 2006, p.41).

Fundamentado nas definições mencionadas, Oliveira (2019) nota que o ensino de línguas não possui uma finalidade para uso geral, mas para uma finalidade específica e ele é concebido funcionalmente, uma vez que “o importante é o que os alunos sabem fazer com a língua e não o que eles sabem sobre a língua ou como eles aprenderam a fazer o que sabem fazer” (OLIVEIRA, 2019, p. 134).

3.4 Metodologia da coleção *Alive!* PNLD 2014 e 2020


A coleção *Alive!* versões PNLD 2014 e 2020 trabalham com o método de aprendizagem sociointeracional, conforme orientado pelos currículos institucionais. É possível perceber a aplicação desse método pelos temas trabalhados nas unidades (Quadro 10) e pelo tipo de atividades. O seu uso é confirmado no manual do professor da versão PNLD 2020, que diz:


Adotamos também uma concepção sociointeracional da aprendizagem de línguas, em que os alunos são levados a interagir com os colegas, com o professor e com outros membros de sua comunidade. Destacam-se, portanto, atividades que privilegiam o trabalho conjunto, por meio da discussão em classe e de tarefas em duplas ou em pequenos grupos, propostas em vários exercícios ao longo da coleção (MENEZES; BRAGA, 2018, p. V).

Veja a seguir exemplos de atividades em consonância com a concepção sociointeracional de aprendizagem. Na Figura 15, a atividade propõe aos alunos a pensarem coletivamente situações irreais no presente, compartilharem com um colega uma lista de desejos usando o verbo *wish* e depois, em grupos, criarem uma lista de desejos considerando o contexto escolar.

⁹ No original: an approach that has been widely used as the basis for the design of work-related and survival-oriented language teaching programs for adults. It seeks to teach students the basic skills they need in order to prepare them for situations they commonly encounter in everyday life.

Figura 15: Exemplo de atividades sociointeracional.



9.  Think about things in the present that are not true, but you would like them to be.

a. In your notebook, make a wish list. Follow this model:
I wish I traveled more.
Then, share your list with a partner.


b. Now, make a class wish list. In groups, write a list of things you wish you had in your school. Justify your choices. Examples:
Book titles you would like to find in the library.
Equipment for labs and classes, etc.

Then, present your wish list items to your school, together with the reasons for choosing them. The wish lists can be displayed on the wall and students can invite other classes, coordinator, and director to read them.

Fonte: MENEZES; BRAGA, 2018, p. 128.

As duas versões dialogam com os currículos ao apresentarem atividades que promovem o desenvolvimento da cidadania e qualificação para o trabalho. As Figuras 16 e 17 são exemplos deste tipo de exercício. Na atividade da Figura 16, os alunos devem analisar se eles possuem as qualificações necessárias para participar de um programa de intercâmbio no exterior para adolescentes. Entre os requisitos estão ter boas notas, saber falar e escrever em inglês e participar de atividades sociais. Na atividade da Figura 17, o texto sobre o Dia do Trabalhador traz lições de comportamento, tais como ajudar nas tarefas de casa, economia da mesada e gerenciamento do tempo.

Figura 16: Exemplo de atividade que promove o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

4.  Take a survey and find out which classmates are qualified for the Youth Ambassadors Program. Write the answers in your notebook and share the results with the class.

▶ What's your name?
▶ How old are you?
▶ Have you ever traveled to the U.S.?
▶ Do you have outstanding academic grades?

▶ How good are your oral skills in English?
▶ How about your writing skills? Are they good?

▶ Are you actively involved with social activities? If so, what kind of activities are you involved with? If you aren't, how can you begin to contribute?

Fonte: MENEZES; BRAGA, 2018, p. 63.

Figura 17: Exemplo de atividade que promove o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

3. Read the text and match the headings with the paragraphs. *CONC UNID*

a) Setting goals b) Money management c) Responsibility d) Time management

Labor Day – What Work Teaches us

Kids can do chores around the home to help their families. Some get allowances for these chores, some don't. Some get special privileges for helping out. Whatever reason you do chores – you learn some valuable lessons along the way.

You learn how important saving and planning is. If you get allowances, use a piggy bank – and learn what things cost in the real world. If not, learn how your family saves and plans.

You will learn how to manage your time – and be organized – set schedules so you can get your work done and still have time for school – and play too!!

When you make a commitment to take on work or chores or do volunteer work – you have to follow through – this is a valuable lesson you will learn on your first job. Responsibility is an important lesson to learn.

Doing chores might inspire you to think about what you want to be when you grow up – or simply teach you to set realistic goals – you want a good job when you grow up? Set the goal and go for it – work teaches you this. You have many years ahead of you before you join the work force. It's a good idea to think about it when you are young.

Adapted from: < www.kidsturncentral.com/holidays/laborday2.htm > . Accessed on: July 26, 2011.

Fonte: MENEZES; BRAGA, 2018, p. 117.

A Figura 18 traz um exemplo de atividade que promove a autonomia do estudante em seu processo de ensino e aprendizagem.

Figura 18: Exemplo de atividade que promove a autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Learn with your mistakes

Take risks and don't worry about mistakes. They are part of the learning process.
Organize a databank with your mistakes. See an example.

OOPS!

MISTAKE	CORRECTION	NOTES
We must to hope for rain...	We must hope for rain...	We never use to after verbs (like can, may, should, must).
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Fonte: MENEZES; BRAGA, 2014, p. 79.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Fisionomia e estrutura dos livros analisados

Os livros didáticos de Inglês analisados, distribuídos nas escolas públicas pelo Ministério da Educação nos anos 2014 a 2016, e o que está sendo utilizado na atualidade, desde 2020 até 2022, apresentam o total de páginas e o total de páginas com atividades semelhantes, conforme mostrou os Quadros 9 e 10. As duas versões contêm em torno de 86% de páginas com atividades. A exigência de livro não consumível no PNLD 2020 não resultou em mudanças significativas na quantidade de atividades. Comparando as duas versões do livro do 8º ano, à primeira vista, os livros parecem bastante semelhantes devido a maioria dos temas terem permanecido na versão PNLD 2020. No entanto, a contagem das atividades repetidas nas duas versões revelou que somente 31% das atividades da versão PNLD 2014 foram reaproveitadas em sua íntegra na versão PNLD 2020. A maior alteração ocorreu na seção de atividades extras, ao final do livro. Além disso, a versão PNLD 2020 possui projeto gráfico mais moderno e fotos atualizadas. Faz-se importante mencionar que é permitido a apresentação de obras que já foram inscritas em PNLD anteriores.

Em relação aos temas tratados, a única alteração entre as duas versões, conforme mostra o Quadro 10, foi o tema da unidade 2, que alterou de superstições ao redor do mundo para música.

As mudanças estruturais entre as duas versões resultam na inserção, na versão PNLD 2020, de uma unidade de abertura (*Welcome Unit*) e no aumento das seções de autoavaliação e estratégias de aprendizagem, que na versão mais atual aparecem no final de cada unidade e não mais no final de cada bloco (parte). Tal mudança corresponde em um aumento de 50% de páginas desta seção de uma versão para outra.

A versão PNLD 2020 apresenta aumento de 25% na quantidade de atividades na unidade sobre a língua inglesa no mundo (*English in the world*) e diminuição de 31% na quantidade de atividades na unidade sobre aparência física (*Beyond appearances*).

O aumento na quantidade de atividades sobre a língua inglesa no mundo pode ser justificado pela mudança definitiva do seu *status* para língua franca, como estabelece a BNCC. As demais alterações podemos inferir ter sido decorrentes simplesmente da intenção de tornar o livro mais atrativo para os estudantes. Conforme Chervel, “o estudo da evolução das disciplinas, conteúdos e exercícios, mostra que as práticas de estimulação do interesse do aluno

estão constantemente em ação nos arranjos mínimos ou importantes que elas sofrem” (CHERVEL, 1990, p. 205).

4.2 Aprendizagens de Inglês

Em ambas as edições, o projeto para criar uma revista para adolescentes, a qual os alunos devem desenvolver durante o ano letivo, é a tarefa de mais alto nível cognitivo. Os estudantes, para realizar o projeto, necessitam ativar as noções sobre gêneros textuais que aprenderam, além usarem os conhecimentos semântico e lexical e aplicá-los em um novo contexto, significativo para eles. A tarefa possui etapas de escrita, revisão de pares e publicação, e pode ser realizada no papel ou *on-line*, em *sites* indicados no livro didático. Grande parte da produção escrita desenvolvida nas unidades visa à criação da revista, em que se trabalham os gêneros textuais, como carta de aconselhamento, horóscopo, reportagem, entrevista, resumo, entre outros. Os recursos didáticos usados como apoio para a realização do projeto incluem os textos, as ilustrações e fotos utilizados nas unidades. Por essas características, foi considerado que o projeto da revista envolve conhecimento *metacognitivo* e a ação *criar* como processo cognitivo.

Figura 19: Atividade de produção de texto.

Genre	Advice letter	Answer to an advice letter
Purpose	To ask for advice	To give advice
Tone	Informal	Informal
Writer	You/your classmate	You
Audience	Magazine editor and readers	Magazine readers
Typical grammar patterns	Present Simple Past Simple	Imperative Should + verb Conditional (if I were you...) Future for predictions
Examples of key vocabulary items	Descriptions: I am, there is/are Emotions: tired of, afraid, disappointed, sad, cool Actions: said, hurts	Advice: tell, try, ask, don't... Words that link arguments: because, however, finally, in addition

WRITING GUIDELINES

Organizing

1. Read again the agony letter and its answer on the previous page. Check its textual characteristics.

Preparing the first draft

2. Make a first draft.
3. Use the glossary or a dictionary to help you.

Peer editing

4. Evaluate and discuss it with a classmate.
5. Make the necessary corrections based on your classmates' and teacher's feedback.

Publishing

6. Write the final version and include it in your magazine.
7. You can also publish it online (optional).

Magazine project


8. Create a "Dear Abby" column in your magazine. You can start with this letter and ask your classmates to send problems to your column. You can provide your answer(s) and also work with a group of collaborators.

Fonte: MENEZEZ, BRAGA, 2018, p. 26.

A maioria das atividades restantes, no entanto, são de baixo nível cognitivo, derivadas fundamentalmente de reprodução de informações, conforme mostra a Figura 20.

Figura 20: Atividade de preenchimento de lacunas.

Let's sing! CO Comin' down?

1.  Listen to the song and fill in the blanks with the missing verbs.

Have you ever seen the rain? (John Fogerty)

Someone _____ me long ago	Yesterday, and days before
There's a calm before the storm	Sun is cold and rain is hard
I know, it's _____ comin' for some time	I know, been that way for all my time
When it's over, so they _____	And forever, on it _____
It _____ a sunny day	Through the circle, fast and slow
I know, shinin' down like water	I _____, it can't stop, I _____
I want to know, _____ you ever _____ the rain?	I _____ to know, have you ever seen the rain?
I want to know, _____ you ever _____ the rain?	I want to _____, have you ever seen the rain?
Comin' down on a sunny day	Comin' down on a glorious day
	Yeah!

Available at < <http://letras.terra.com.br/credence-clearwater.revival/70219/> > . Accessed on: April 7, 2012.

Fonte: MENEZEZ; BRAGA; FRANCO, 2014, p. 52.

No exemplo acima, os alunos devem *lembrar* ou *entender* informação *factual*, embora haja um fator complicador, já que a informação não está escrita; este tipo de atividade foi considerado de baixo nível cognitivo.

A ação cognitiva *analisar* normalmente está relacionada ao conhecimento *metacognitivo*, em que os alunos devem opinar sobre o tema tratado no livro, como mostra a Figura 21, itens *b*, *c* e *d*.

Figura 21: Atividade de discussão em grupos.

5. Class discussion.

- a. Is there a lot of language variation in our country? Can you think of some examples? **Possible answer: Yes. Names for some vegetables are different in parts of Brazil and also their pronunciation.**
- b. How do you react when you hear people with a different accent? **Personal answer.**
- c. Is there an ideal local accent for your language? **No, there isn't.**
- d. What about English? **No, there isn't.**

Fonte: MENEZEZ, BRAGA; FRANCO, 2018, p. 14.

As ações *avaliar* e *analisar* são empregadas, predominantemente, em conhecimento *metacognitivos* para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre os temas abordados. Embora neste estudo tenha se considerado que esse conhecimento emprega ações vistas como mais complexas na escala da taxonomia, elas não são aplicadas em níveis altos de dificuldade, uma vez que os estudantes utilizam as ações para emissão de opiniões baseados em conhecimentos prévios e não em critérios e padrões apresentados. Ainda assim, consideramos essas ações as que mais se aproximam do conhecimento pretendido, de acordo com a taxonomia adotada.

A ação cognitiva *aplicar* identificada nas atividades refere-se, em sua maioria, a atividades relacionadas à semântica ou estrutura gramatical da língua.

Figura 22: Atividade de conhecimento linguístico.

- d. Use comparative adjectives to make comparisons. Write what's **true** in your opinion. See the example. **Personal answer.**
 - I. pop vs. jazz: *In my opinion, pop is more exciting than jazz.*
 - II. national music vs. international music:
 - III. slow music vs. dance music:
 - IV. classical music vs. popular music:


Fonte: MENEZEZ, BRAGA, 2018, p. 34.


4.3 As finalidades educativas do ensino de Inglês e a relação com o *Alive!*

Pode-se afirmar que as duas versões do 8º ano da coleção *Alive!* manifestam o método de aprendizagem sociointeracional por meio de suas atividades, como afirma o manual do professor da versão PNLD 2020.

As atividades da seção *Let's Talk* (Figura 23) e o projeto da revista para adolescentes são exemplos deste tipo de atividade.

Figura 23: Atividade de produção oral.

2.  In pairs, see some examples of possible questions. Try to answer if you have or have not done these actions and when/where you did them. You can change the questions if you want.



Cupuaçu

A. Experiences in the countryside

- Have you ever spent the weekend in the countryside?
- Have you ever seen a river flood?
- Have you ever swum in a river?
- Have you ever milked a cow?
- Have you ever eaten cupuaçu?
- Have you ever been fishing?
- Have you ever ridden a horse?



Traffic jam in São Paulo (2017).

B. Experiences in a big city

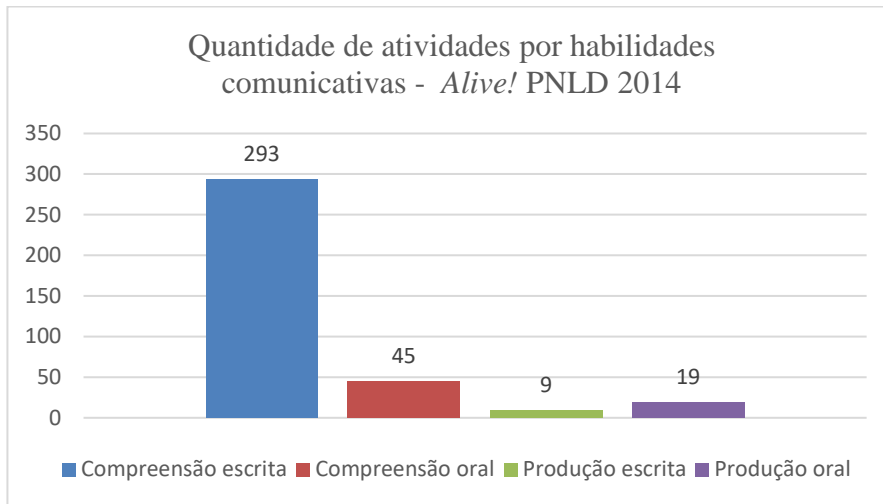
- Have you ever lived in a big city?
- Have you ever bought a book in a bookstore?
- Have you ever ridden a subway or an articulated bus?
- Have you ever experienced a flood in a big city?
- Have you ever watched a soccer game in a stadium?
- Have you ever shopped at a mall?
- Have you ever been in a traffic jam?

Fonte: MENEZEZ, BRAGA, 2018, p. 49.

O Gráfico 3 mostra que a compreensão escrita é a habilidade dominante nas atividades do livro do 8º ano versão PNLD 2014, correspondendo a 80% das atividades do livro, seguido de 12% de compreensão oral, 5% de produção oral e 2% de produção escrita.

Segundo os PCN, o ensino de língua estrangeira deve estar balizado principalmente ao “uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura” (BRASIL, 1998, p. 15).

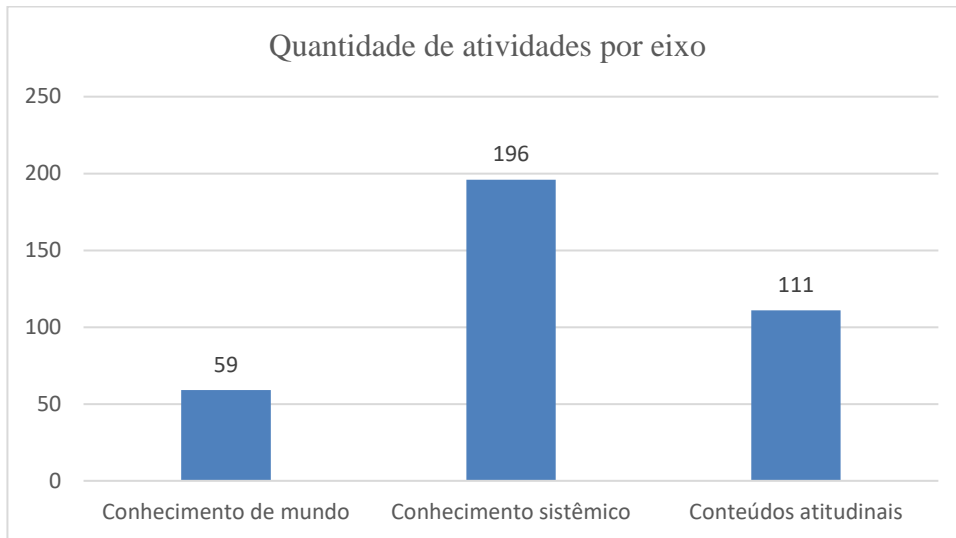
Ao fazer a contagem por habilidades, foi considerada a numeração das atividades e não dos itens que as compõem, já que os itens são um desdobramento de como a habilidade é desenvolvida na atividade.

Gráfico 3: Quantidade de atividades por habilidades comunicativas – *Alive!* PNLD 2014.

Como se pode observar no Gráfico 4, as atividades sobre conhecimento sistêmico da língua correspondem a 54% do total, seguido de 30% as de conteúdos atitudinais e 16% as de conhecimento de mundo. A quantificação dos tipos de texto, que compõem, junto com os demais, os eixos que organizam o conteúdo de Línguas Estrangeiras Modernas, definidos pelos PCN, resultou em 27 tipos de gêneros textuais estudados no livro didático do 8º ano.

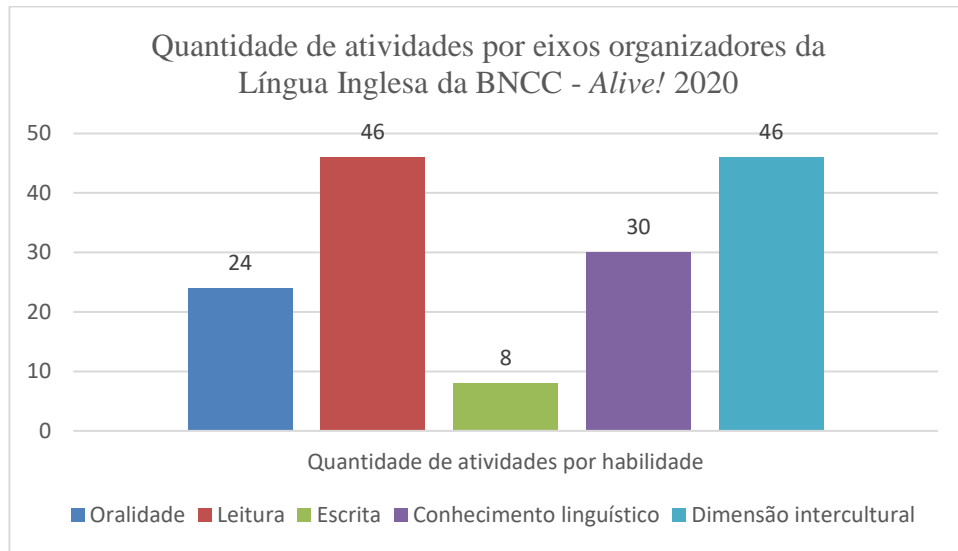
Ao fazer a contagem, foram consideradas a numeração das atividades e não os itens que as compõem, exceto em alguns casos em que um item tratava de um eixo diferente.

Segundo revela os dados dos Gráficos 3 e 5, as aprendizagens de Inglês no livro do 8º da versão PNLD de 2014 priorizam a leitura de textos. Os conteúdos de conhecimento sistêmico e os conteúdos atitudinais para a construção social dos significados são os predominantes para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Gráfico 4: Quantidade de atividades por eixos dos PCN - *Alive!* PNLD 2014.

Como se vê no Gráfico 5, a distribuição das atividades pelos eixos organizadores propostos pela Base é equilibrada nos eixos dimensão intercultural e leitura, ambos correspondendo a 30% do total. O eixo conhecimento linguístico corresponde a 19%, seguido do eixo oralidade, com 16% e escrita, com 5% do total das atividades.

Como no livro do 8º ano do PNLD 2014, a leitura de textos escritos é a habilidade predominante, assim como a compreensão de diferentes culturas, a interação entre diferentes grupos de pessoas e a constituição de identidades, que compreendem a dimensão intercultural em um cenário de inglês como língua franca, conforme preconiza a Base. Podemos dizer que estas características do eixo dimensão intercultural corroboram em algum nível com o eixo conhecimentos atitudinais dos PCN, que envolvem, entre outras questões, ser compreendido e compreender os outros e a valorização de outras culturas e de sua própria cultura.

Gráfico 5: Quantidade de atividades por eixos da BNCC – *Alive!* PNLD 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pretendeu-se analisar o livro didático tendo em conta os campos de pesquisa do referido tema, das disciplinas escolares e do currículo. Procurou-se compreender a forma que as aprendizagens adquirem nos livros didáticos de Inglês para os anos finais do ensino fundamental em uma perspectiva da história da disciplina de Chervel (1990) a partir da análise das atividades, componente-chave na constituição de uma disciplina, junto com o conteúdo explícito, já que é ali que ocorre a fixação dos conteúdos.

A intenção não foi avaliar a qualidade dos livros didáticos, mas, em certa medida, as informações extraídas permitem contribuir para esta discussão.

A metodologia empregada foi substancialmente quantitativa. Este trabalho se baseou nas pesquisas de Saez-Rosenkranz (2016) e Serrano (2011) e em elementos da Pedagogia para estruturar o método de coleta de informações. Desta maneira, pretendeu-se adentrar as aprendizagens que os livros didáticos promovem.

Em relação aos elementos da Pedagogia, especificamente, recorreu-se a proposta de progressão de objetivos de aprendizagem de Anderson e Krathwohl (2001), que permitiu identificar de forma genérica as ações por detrás das atividades. Assim, foi possível uma primeira aproximação global dos procedimentos que propõem que se adquiram os alunos do 8º ano da coleção *Alive!*.

Pode-se observar com esta proposta que, em geral, os conhecimentos que se esperam desenvolver nos livros didáticos correspondem aos de tipo *factual* e *conceitual*, os quais são trabalhados principalmente por ações de baixo nível cognitivo como *recordar* e *compreender*.

Por intermédio dos dados obtidos, procurou-se evidenciar a centralidade das atividades nos livros didáticos, uma vez que se destina alta percentagem de espaço para elas. Procurou-se, também, identificar os elementos que vinculam os livros com os currículos institucionais.

A partir do que foi dito, os estudos para este trabalho podem ser resumidos nos seguintes pontos.

Os livros didáticos do 8º ano apresentam uma quantidade importante de atividades, com 86% na versão PNLD 2014 e 87% na de 2020. A distribuição das atividades entre as unidades, no geral, é homogênea.

Em relação ao objetivo específico 1 (caracterizar os recursos didáticos nos livros impressos e como são empregados nas atividades propostas nos livros), o levantamento de dados feitos proporcionou uma perspectiva global dos recursos. Pudemos constatar que os recursos não são diversos e não estão presentes na maioria das atividades dos livros didáticos, o que nos permite dizer que, em certa medida, não existe uma relação intensa entre os recursos didáticos e as atividades.

Em relação ao objetivo específico 2 (buscar detectar o significado curricular das atividades por meio da classificação das aprendizagens cognitivas desenvolvidas pelos alunos), as atividades tendem a trabalhar conteúdos *factualis* e *conceituais* e, em bem menor medida, os *procedimentais* e *metacognitivos*. Estes conhecimentos empregam ações simples como *recordar* e *entender*, mas também ações mais complexas como *criar*.

No que se refere ao objetivo específico 3 (determinar a relação existente entre as finalidades educativas do ensino de Inglês segundo o currículo vigente e sua concretização nas atividades dos livros didáticos), existe uma vinculação entre ambas materialidades, a versão PNLD 2014 do livro didático e os PCNs, ao apresentar atividades que manifestam a metodologia sociointeracional de aprendizagem e a língua como prática social, assim como a predominância de atividades de compreensão escrita e atividades com perspectivas mais analíticas ou críticas.

Em relação à versão para o PNLD 2020 e a BNCC, os dados levantados mostram que a mudança do currículo não resultou em alterações significativas na estrutura do livro no que se refere à versão anterior. O mesmo pode-se dizer em relação aos conhecimentos e ações trabalhados nas atividades, apesar da exigência no edital do programa de que os livros deveriam apresentar atividades que contemplassem todas as habilidades do componente curricular especificadas na BNCC. Na versão do livro para o PNLD 2020, os autores conseguiram relacionar, no Manual do Professor, todas as habilidades da língua inglesa, de acordo com a Base, com as atividades apresentadas no livro, sem grandes alterações, conforme foi observado, comparada à versão de 2014. Em ambas as edições, de maneira geral, as atividades não desenvolvem capacidade complexas de pensamento.

No entanto, houve mudanças muito significativas de valores entre os dois currículos que pautaram a produção dos livros didáticos e o PNLD. O PNLD de 2014, consistente com os PCNs, é baseado em disciplinas, ou seja, no conhecimento científico, e o PNLD de 2020, consistente com a BNCC, traz um conceito de currículo avaliado, com conteúdos instrucionais.

Apesar disso, essa mudança de valores não se traduziu em uma estrutura específica a ser seguida pelas editoras nem no edital do programa e nem na Base. Por essa razão, compreende-se a semelhança de estrutura entre as duas obras.

Este estudo procurou mostrar um caminho entre muitos possíveis para compreender as aprendizagens da disciplina Língua Inglesa. Com algumas limitações, principalmente em relação ao tempo para a sua realização, sabemos que os resultados desta análise poderiam ser aprofundados com o cruzamento entre os dados levantados e com a inclusão de outros que permitissem trazer respostas mais completas para a pergunta proposta nesta pesquisa.

Finaliza-se lembrando que as propostas de ensino-aprendizagem do livro didático não se traduzem em práticas escolares, já que este material depende fundamentalmente do uso que se faz dele pelos professores e estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, Nova Iorque, 2001.

APPLE, Michael; KING, Nancy. *¿Qué enseñan las escuelas?* In: GIMENO SACRISTAN, José; PEREZ GOMES, Angel (comps.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar:1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Momentos do livro didáticos brasileiro*. In: *a história do livro didático brasileiro*. Abrelivos. [s.d]

_____. *O que é o livro didático?* In Anais do 2º Seminário Nacional sobre Literatura infanto-juvenil. São Paulo/Brasília: Faculdades Teresa Martins/MEC, 1995, pp. 388-90.

BONAMINO, Alicia; MARTINÉZ, Silvia Alícia. *Diretrizes e Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: participação das instâncias políticas do Estado*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.

_____. *A Base*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. *Conheça a história da educação brasileira*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira#:~:text=1930-,,14%20de%20novembro%20de%201930\).&text=O%20primeiro%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi%20o%20mineiro%20Francisco%20Campos](http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira#:~:text=1930-,,14%20de%20novembro%20de%201930).&text=O%20primeiro%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi%20o%20mineiro%20Francisco%20Campos). Acesso em: 26 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Fundamentação Teórico-Metodológica*. Inep: Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488495. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação (2017). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Relatório de gestão de 2017*. Brasília, 2017, p. 32.

_____. Ministério da Educação (2017). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Histórico*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 7 ago. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira moderna a partir dos anos finais do ensino fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. (2011). *Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Anos finais do Ensino Fundamental*. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. (2014). *Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna. Ensino Fundamental. Anos finais.* Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. (2017). *Guia de livros didáticos PNLD 2017: Língua Estrangeira Moderna. Ensino Fundamental. Anos finais. Inglês e Espanhol.* Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. (2020). *Língua Inglesa: Obras didáticas.* Guia Digital. PNLD2020. Brasília, 2020.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.* Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE.* São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 3 março 2020.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Pedagogia das competências.* Revista Educação. Nov. 2012. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2012/11/09/pedagogia-das-competencias/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.* Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação.* Cadernos Cedes, ano XX, n. 52, nov., 2000, p. 11-24.

FARICELLI, Marilu de Freitas. *Conteúdo pedagógico da história como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª à 8ª série.* 2005. Dissertação (Mestrado em História da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FUNDAÇÃO SM. Disponível em: <http://www.fundacaosmbrasil.org/fundacao/#quem-somos> Acesso em: 1º ago. 2021.

GRIGOLETTO, Marisa. *O inglês na atualidade: uma língua global.* Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>. Acesso em: 7 ago. 2021.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto.; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos.; BAPTISTA LUCIO, Pilar. *Metodología de la Investigación*, 4. ed., Mc Graw Hill, México, 2006.

JOHNSEN, Egil Børre. *Textbooks in the Kaleidoscope. A critical survey of Literature and research on education texts.* Tradução: Linda Sivesind. Oslo: Scandinavian University Press, 1993, p. 24-26.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. *Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais.* Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 out./dez. 2014, p. 1480 – 1511.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. *Alive! Língua estrangeira moderna: inglês. 8º ano. 1. ed.*, Anzol: São Paulo, 2012.

_____. *Alive! Língua estrangeira moderna: inglês. 9º ano. 1. ed.*, Anzol: São Paulo, 2012.

_____. *Alive! Manual do Professor. Componente curricular: Língua Inglesa. Ensino Fundamental. Anos finais. 8º ano. 4. ed.*, SM: São Paulo, 2018.

_____. *Alive! Manual do Professor. Componente curricular: Língua Inglesa. Ensino Fundamental. Anos finais. 9º ano. 4. ed.*, SM: São Paulo, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo*. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. cap. 1, p. 7-37.

MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), set./dez. 2012b, p. 179-197. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 6 set. 2020.

_____. *Livro didático como indício da cultura escolar*. Rev. bras. hist. educ., Rio Grande do Sul, v. 20, n. 50 (30), set./dez. 2016, p. 119-138. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321646882009>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. *Projeto de Pesquisa. História das disciplinas escolares e do livro didático*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, [2002].

MUYLAERT, Naira. *Avaliação, currículo e o construtivismo: quais são as relações?* Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1274 - 1286, jul. - dez. 2020.

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

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *Gramatização e escolarização*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010.

RANGEL, Mary; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. *A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula*. Revista Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 29-47, jan./abr. 2016.

RICHARD, Jack. C. *Communicative Language Teaching Today*. Nova York: Cambridge University Press, 2006.

SÁEZ-ROSENKRANZ, Isidora. *Análisis de las actividades de los libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*. 2016. 446f. Tese (Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2016.

SÁIZ, Jorge Serrano. *Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO*. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. nº 25. 2011, pp 37-64. Disponível em: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21329/37-64.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. *História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise*. Revista Educação & Realidade, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 60-68.

SAVIANI, Dermeval. *O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificam*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

Sem autor. Associação Nova Escola. *BNCC na prática: Aprenda tudo sobre as competências gerais*. [s.l.] [s/d]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/97/competencias-gerais>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, Renato Caixeta da. *Pesquisas sobre livros didáticos de línguas: reflexões*. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/3053.pdf>. Acesso em 8 jan. 2020.

SM EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.smeducacao.com.br/sobre/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SNEL. Sindicato Nacional do Editores de Livros. *Produção e vendas do setor editorial brasileiro*. Disponível em: http://cbl.org.br/site/wp-content/uploads/2020/06/Produ%C3%A7%C3%A3o-e-Vendas_2019_imprensa.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de, OLIVEIRA, Rosilene Batista de. *Tecnologia educacional na investigação histórica da cultura material escolar*. In: *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Org. SILVA, Vera Lucia Gaspar da, SOUZA, Gizele de, CASTRO, César Augusto. Vitória: EDUFES, 2018, p. 383.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti Cunha (Orgs.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

TADEU, Tomaz da Silva. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

TERIGI, Flávia. *Notas para uma genealogia do curriculum escolar*. Educação&Realidade. 21(1), jan/jun. 1996, p. 159-186.

VENEZKY, Richard L. *Textbooks in school and society*. In *Handbook of research on curriculum*, ed. Philip W. Jackson. New York: Macmillan Publishing Company, 1992. p. 436-461.