

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LINGUAGEM E ENSINO

O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO: UMA  
ANÁLISE A PARTIR DA BASE CURRICULAR COMUM DO  
ESTADO DE PERNAMBUCO

Kleber Ferreira Costa

Campina Grande - PB, julho de 2014

Kleber Ferreira Costa

O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO: UMA  
ANÁLISE A PARTIR DA BASE CURRICULAR COMUM DO  
ESTADO DE PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

C8371 Costa, Kleber Ferreira.  
O livro didático de inglês do ensino médio : uma análise a partir da base curricular comum do estado de Pernambuco / Kleber Ferreira Costa. - Campina Grande, 2014.  
175 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa".  
Referências.

1. Pós-Modernidade. 2. Proposta Curricular. 3. Livro Didático - Inglês. 4. Formação de Professores. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 81'243 (043)

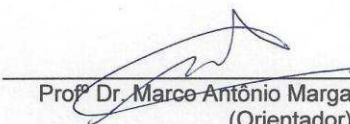
## FOLHA DE APROVAÇÃO

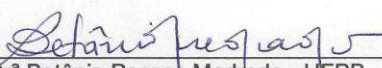
Kleber Ferreira Costa

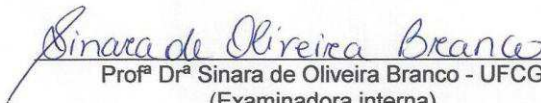
### O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BASE CURRICULAR COMUM DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), para obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em: 01/07/2014

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa - UFCG  
(Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Betânia Passos Medrado - UFPB  
(Examinadora externa)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sinara de Oliveira Branco - UFCG  
(Examinadora interna)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os meus colegas professores de formação continuada de Inglês do Sertão do Alto Pajeú pernambucano, que construíram comigo um espaço de refletir o ensino de língua estrangeira e sua contribuição para esta sociedade.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecer que muitas forças contribuíram para que esta conquista acontecesse, portanto:

Agradeço imensamente a Deus por estar sempre comigo;

Aos meus pais pelos ensinamentos do compromisso, da fé e da união;

A minha avó paterna, Enedina, que me inspirou a ser professor;

Aos meus irmãos que se preocuparam comigo o tempo todo;

A Adriana Vicente pela motivação e persistência para que esta conquista pudesse acontecer;

Aos meus amigos pela motivação para que tudo desse certo;

Agradeço a Rafaella e a Flávia que estiveram comigo durante o curso como boas e sinceras amigas;

Aos meus colegas de classe pela solidariedade no despertar saberes e experiências;

A Ticiania pela acolhida na biblioteca;

Agradeço ao meu orientador e professor Dr. Marco Antônio M. Costa pela grande contribuição para a minha formação de professor de línguas, pois com suas orientações e discussão em sala sobre o professor em formação, despertou em mim o prazer pela pesquisa nesta área;

Agradeço aos professores do POSLE – Maria Augusta – pelos debates nas aulas de metodologia; Edmilson Rafael – pelos estudos linguísticos; Sinara Branco – pelo incentivo e acolhida; Auxiliadora Bezerra – pelos livros emprestados de sua biblioteca particular e pela orientação a seção de Linguística aplicada desta dissertação; Rossana Arcoverde – pelas aulas de descoberta do mundo letrado e pela orientação da seção dos novos letramentos desta dissertação e a Josilene Mariz – pelas reflexões para que este trabalho se concretizasse;

Agradeço a professora Dr<sup>a</sup> Betânia Medrado - UFPB pela rica contribuição sobre o livro didático digital;

Agradeço aos meus colegas professores das escolas EREM – Oliveira Lima e Escola Sebastião Rabelo pela força para que eu conquiste este título;

Agradeço a Madalena, técnica da SEE, pela inspiração deste tema durante as formações continuadas de professores de Inglês;

Agradeço aos participantes da banca de examinadores por terem aceitado contribuir com esta pesquisa;

Enfim, ao programa CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

Muito obrigado!

“Será urgente pressionar para que os desenhos curriculares e os livros didáticos se abram aos sujeitos dos conhecimentos e das experiências históricas em que foram e serão produzidos”.

(Arroyo)

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Sumário do Manual do Professor
- Figura 2 - As seções do livro didático
- Figura 3 - Capa do livro didático
- Figura 4 - Uso da Língua Portuguesa nos comandos
- Figura 5 - Indicativo da prática interdisciplinar
- Figura 6 - Seção introdutória – Revisão
- Figura 7 - Conteúdo do CD
- Figura 8 - A categoria de análise e as subcategorias
- Figura 9 - Página de abertura /*Before you read* da Unidade 7
- Figura 10 - Texto principal da Unidade 7
- Figura 11 - Texto principal da Unidade 6
- Figura 12 - Texto da seção *Think about it* da Unidade 6
- Figura 13 - Texto da seção *Think about it* da Unidade 7
- Figura 14 - Página de abertura da seção *Before you read* da Unidade 2
- Figura 15 - Cópia ampliada do texto da página de abertura da seção *Before you read* da Unidade 2
- Figura 16 - Página de abertura da seção *Before you read* da Unidade 4
- Figura 17 - Cópia ampliada do texto da seção *Before you read* da Unidade 4
- Figura 18 - Página de abertura da seção *Before you read* da Unidade 9
- Figura 19 - Texto da seção *Reading* da Unidade 6
- Figura 20 - Tradução do último parágrafo do texto da Unidade 6 – A história dos 2 potes
- Figura 21 - Texto da seção *Think about it* da Unidade 4
- Figura 22 - Texto da seção *Think about it* da Unidade 1
- Figura 23 - Texto da seção *In a few words* da Unidade 8
- Figura 24 - Texto da seção *Writing* da Unidade 2



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Sumário da BCC

Quadro 2 - Seções adicionais

Quadro 3 – As unidades do livro didático

## LISTA DE ABREVIATURAS

BCC: Base Curricular Comum

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GPEM: Gerência de Políticas do Ensino Médio

GRE: Gerências Regionais de Ensino

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

OCEM: Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio

OTM: Orientações Teórico-Methodológicas dos Componentes Curriculares

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM: Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SAEPE: Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco

SEE: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1 - LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA REFLEXÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NO CONTEXTO DE PÓS-MODERNIDADE.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Linguagem e ensino de Língua Inglesa no contexto de pós-modernidade.....</b>	<b>21</b>
1.1.1 A Linguística Aplicada Indisciplinar: conceito e domínios.....	21
1.1.2 Os novos Letramentos na esfera escolar: redefinindo concepções e práticas.....	26
1.1.3 Letramentos no ensino de língua inglesa no Ensino Médio.....	33
<b>1.2 Currículo e Ensino.....</b>	<b>40</b>
1.2.1 Concepção de currículo numa abordagem histórica.....	41
1.2.2 Currículo escolar, conhecimento e cultura no contexto de pós-modernidade....	48
1.2.3 Um currículo flexível para o contexto social do século XXI.....	55
<b>1.3 O livro didático na pós-modernidade.....</b>	<b>61</b>
1.3.1 O lugar do livro didático na pós-modernidade.....	61
1.3.2 O livro didático de Inglês na versão digital das obras didáticas .....	69
<b>Capítulo 2 – O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO – REVELANDO FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....</b>	<b>77</b>
2.1 Natureza da pesquisa.....	77
2.2 Método da pesquisa.....	79
2.3 Descrição do <i>corpus</i> .....	80
2.3.1 A BCC para as redes públicas de ensino de Pernambuco.....	82
2.3.2 Manual do professor.....	89
2.3.3 O livro didático de inglês do Ensino Médio.....	94
2.4 Procedimentos de análise.....	101

<b>Capítulo 3 - ON STAGE – UMA ARQUITETURA DESMATERIALIZADA.....</b>	<b>107</b>
3.1 Análise da coleção <i>On Stage</i> a partir da subcategoria Discussão de temas socioculturais.....	108
3.2 Análise da coleção <i>On Stage</i> a partir da subcategoria Momentos de protagonismo.....	133
3.3 Síntese dos resultados.....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>167</b>
APÊNDICE A – Síntese da descrição analítica da obra <i>On stage</i> – Inglês para o Ensino Médio. Volume 1.....	167
APÊNDICE B – Síntese da descrição analítica da obra <i>On stage</i> – Inglês para o Ensino Médio. Volume 2.....	168
APÊNDICE C – Síntese da descrição analítica da obra <i>On stage</i> – Inglês para o Ensino Médio. Volume 3.....	169
<b>ANEXOS.....</b>	<b>170</b>
ANEXO A – Guia de livros didáticos PNLD 2012 - Visão geral da coleção <i>On Stage</i> .....	170
ANEXO B – Tradução do texto – A história dos 2 potes .....	175

## RESUMO

O questionamento sobre o conteúdo dos livros didáticos e sua função social mediante as propostas curriculares estaduais tem se tornado um ponto de discussão frequente entre Governo, Secretarias de Educação, editoras e professores. Discutir a escolha do livro didático que contemple interesses nacional (seu propósito primeiro) e também local tem se resultado em uma tarefa complexa, mas necessária enquanto requisito para uma sociedade globalizada. Assim, nesta pesquisa qualitativa, de cunho documental, tem-se como objetivo geral identificar como a coleção de Língua Inglesa *On Stage* para o Ensino Médio se alinha com os pressupostos teóricos e metodológicos da Base Curricular Comum de Pernambuco – BCC/PE. Neste estudo, utilizou-se de fundamentos teóricos relacionados às questões de linguagem e novos letramentos no ensino de Língua Inglesa no contexto de pós-modernidade presentes em Cafiero (2010), Coracini (1999), Kleiman (2006), Kumaravadivelu (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003), Rojo (2009) e Soares (2010). Com relação ao currículo flexível e crítico tomou-se com base Arroyo (2011), Moreira (2008), Santomé (2013) e Silva (2010). E, o questionamento sobre o livro didático como recurso midiático no espaço pós-moderno apresentado por Bauman (2001), Santaella (2007), Libâneo (2011) e Gimeno Sacristán (2007). O *corpus* desta pesquisa é composto da coleção didática *On Stage* de Amadeu Marques - fruto do processo de escolha do PNLD/2012; o documento norteador das redes públicas de ensino: a Base Curricular Comum de Pernambuco (BCC-PE/2008) e o manual do professor dessa coleção. O motivo da escolha desse livro didático se justifica pelo contexto do Programa de Formação Continuada de Professores implementado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco nos anos de 2010 a 2011, com pólo na Gerência Regional de Educação (GRE), do Sertão do Alto Pajeú. Como resultados, constatou-se que a coleção *On Stage*, por meio dos temas socioculturais presentes e interligados nas seções *Before you read*, *Reading* e *Think about it*, alinha-se aos pressupostos teóricos da BCC, no paradigma da solidariedade, que se afirma no vínculo social e na cidadania. Constatou-se também, que dentre os eixos metodológicos da BCC, apenas a contextualização ocorre na integração entre essas seções. A interdisciplinaridade é orientada no manual do professor, mas a pluridisciplinaridade é que prevalece. Percebe-se que há um forte apelo para práticas em que o letramento crítico seja explorado, assim como, a presença do professor e sua formação continuada como articuladores de situações didáticas que promovem o diálogo entre o global e o local na obra didática. Considera-se necessário futuros estudos em que a escolha de livros didáticos, em especial o de Língua Inglesa, reconheça aspectos locais - quanto a princípios e organização -, fazendo dessa escolha um espaço de reflexão e de decisão significativas com implicações na vida do estudante, assim como reconheça a formação continuada do professor de Inglês como mediadora da relação livro didático e sociedade pós-moderna.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Proposta curricular. Livro didático de inglês. Formação de professores.

## ABSTRACT

The question about the content of textbooks and their social function by the state curriculum proposals has become a frequent point of discussion between Government Departments of Education, publishers and teachers. Discussing the choice of textbooks includes national (its primary purpose) and local interests also has resulted in a complex task, but necessary as a requirement for a global society. Thus, this qualitative research, the documentary character, it has as main objective to identify how the collection of English Language On Stage for Ensino Médio aligns with the theoretical and methodological assumptions of Base Curricular Comum de Pernambuco - BCC / PE . In this study , we used the theoretical foundations related to issues of language and new literacies in the teaching of English language in the context of postmodernity present in Cafiero (2010), Coracini (1999), Kleiman (2006), Kumaravadivelu (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003), Rojo (2009) and Smith (2010). With respect to flexible and critical curriculum has been taken based Arroyo (2011), Moreira (2008), Santomé (2013) and Silva (2010). And the question about the textbook as a media resource in the postmodern space presented by Bauman (2001), Santaella (2007), Libâneo (2011) and Gimeno Sacristan (2007). The *corpus* of this study consists of didactic collection *On Stage* by Amadeu Marques - resulted of choice PNLD/2012 process; the guiding document of public schools: Base Curricular Comum de Pernambuco ( BCC-PE/2008) and teacher's manual from this collection. The reason for the choice of this textbook is justified by the context of the Program for Continuing Teacher Education implemented by the Education Department of the State of Pernambuco in the years 2010-2011, with pole at Gerência Regional de Educação (GRE), from Sertão do Alto Pajeú. As a result, it was found that the *On Stage* collection through gifts and socio-cultural issues intertwined in the sections *Before you read*, *Reading* and *Think about it* aligns with the theoretical assumptions of the BCC in the paradigm of solidarity, which is stated in social bond and citizenship. It was also found that among the methodological lines of BCC, only occurs in the contextualization integration between these sections. The interdisciplinary approach is oriented on the teacher's manual, but multidisciplinary is prevailing. It is noticed that there is a strong call for practices that critical literacy is explored as well as the presence of teachers and his teacher training as articulators of didactic situations to promote dialogue between the global and the local in the didactic collection. It is considered necessary in future studies that the choice of textbooks, especially the English language, recognize local issues - as the principles and organization - by making that choice a space for reflection and decision with significant implications to the student, as well as recognizing the continuing education of teachers of English as a mediator of the relationship textbook and postmodern society.

Keywords: Postmodernity. Curriculum proposal. Textbook English. Teacher training.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As transformações políticas, econômicas e sociais do século XXI apontam para um momento de instabilidade social, gerando uma sensação de desconforto e incerteza. As sociedades, cada vez mais globalizadas, distanciam o sentido de uma educação para a vida em nome da velocidade dos tempos, da falta de diálogo, do uso da tecnologia que tornam as pessoas interativas e indiferentes, do monopólio da informação que gera o poder. A troca de valores persiste nos lares, nas relações sociais e nas escolas. São tantas informações que algumas se perdem sem haver tempo de se fixarem, enquanto outras, afirmam-se criando um campo de discussão que exige questionamento para a formação das novas gerações.

Entre tais transformações, a educação é uma das que vem modificando seus paradigmas para melhor atender às expectativas desta sociedade pós-moderna, fazendo-se presente a partir das discussões do currículo pós-crítico que se afirma nos debates de temas socioculturais no contexto de sala de aula, assim como em ferramentas pedagógicas como o livro didático, inclusive o de Língua Inglesa, como forma de interdisciplinar e contextualizar ações afirmativas na formação humana dos aprendizes.

Comprometer-se com essa educação questionadora, que abre o debate para os Direitos Humanos, exige uma mudança de atitude dos profissionais da educação, pois são eles quem planejam, articulam, executam e transformam saberes em práticas socioeducativas, de forma que redesenham o papel dos conteúdos escolares, para contemplar aspectos como a inclusão, a formação de identidades, a contribuição para a valorização das pessoas e por fim, a contribuição para despertar o amor à vida de todos aqueles grupos culturais presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla, na qual a escola está inserida.

Em um mundo complexo, que exige pessoas cada vez mais qualificadas para atuar em diferentes espaços, entre eles, a sala de aula, exige-se também que os alunos saibam duvidar e questionar, mantendo sempre em alerta o desejo de compreender a

realidade em que vivem. Para tanto, espera-se que a educação, também possa proporcionar espaços de reflexão e debate sobre o fazer pedagógico, questionando suas políticas, ferramentas pedagógicas, como o livro didático e as formas de avaliação, repensando e comprometendo-se com a formação cidadã de sujeitos pensantes.

Partindo dessa reflexão, em que as ferramentas pedagógicas merecem destaque, o uso do livro didático se apresenta no cenário da pós-modernidade redefinindo seu papel de recurso auxiliar da prática pedagógica do professor e do aluno, que tem em uma das funções, segundo Gérard e Roegiers (1998, apud PERNAMBUCO, 2008, p. 43), “contribuir para a formação social e cultural e desenvolver a capacidade de convivência e de exercício da cidadania”.

Nesse contexto de sociedade em processo de mudança, o livro didático, uma ferramenta pedagógica que se materializa na escola de forma marcante, frequente e histórica, apresenta-se de forma questionadora, pois se “consumível” ou “reutilizável” (expressões usadas pelo MEC nos documentos de análise do livro didático), traz característica do mercado global consumidor; se estático e desatualizado, por permanecer por 3 ou 4 anos em uso, distancia-se da autenticidade da informação dos meios midiáticos e se não usá-lo, contribui-se para o descaso educacional, tendo em vista que sua função também diz respeito a favorecer a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes.

Diante do exposto, a escolha do livro didático é motivo de reflexão crítica, pois escolher uma obra que atenda a interesses nacionais, que é seu propósito primeiro, e locais ao mesmo tempo, como uma proposta curricular de uma escola ou região, é uma tarefa complexa, mas não impossível, quando junto a essa escolha, articulam-se a formação continuada do professor e a análise de elementos de uma proposta curricular que compõem o grande desafio de dialogar os problemas desta sociedade, a partir da autonomia do professor em escolher e dinamizar a aplicação dessa ferramenta nas salas de aula.



Nesse sentido, percebe-se o quanto o livro didático é uma ferramenta que contribui para especificar o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e discursivas presentes em diferentes formatos, linguagens e concepções que marcam o contexto histórico da sociedade.

De outra forma, percebe-se também que sua constituição está relacionada a crenças e a ideologias diversas (do MEC, da sociedade, da editora, do professor e do aluno) que, historicamente, firmaram-se na sociedade e são reproduzidas, discutidas, refletidas e transformadas pela dinâmica da informação no espaço escolar, pois se não fosse dessa forma, não seria uma ferramenta que contribuísse para a formação da cidadania crítica, mediante atualização dos seus agentes, o professor e o aluno.

Ao longo dos tempos, o uso acrítico do livro didático serve de apoio à manutenção da classe dominante, e seu conteúdo inquestionável orienta gerações que não compreendem sua função no mundo, tornando-se “o lugar de saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência” (SOUZA, 1999, p. 27).

Paralelo à sua historicidade, políticas públicas para o livro didático, via MEC/SEB/FNDE, mantêm programas como PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) que, vinculado ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), criado pelo Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, analisa, avalia e recomenda livros didáticos no país.

Para tanto, sua avaliação pedagógica chama a atenção, desde o MEC até a escola, pois, diante de um país com dimensões continentais como o nosso, escolher uma obra que atenda especificamente a um público ou proposta curricular de uma instituição é complexo devido a características regionais do ponto de vista geográfico, de variantes culturais regionais, de concepções de mundo ou mesmo de políticas regionais curriculares, presentes nos espaços socioculturais e político-pedagógicos em que cada Escola, Município ou Estado se encontram, com seus princípios e fins educativos. Mas,

nada inviável, quando para o processo de avaliação de obras didáticas pelo PNLD, surgem os “guias de livro didático” que constam de resenhas das obras aprovadas e os modelos das fichas de análise para subsidiar a escolha de obras didáticas pelo professor, apontando para critérios eliminatórios comuns e específicos, representando um apoio à escolha do professor.

Nesse sentido, surge a necessidade de se discutir o processo de escolha do livro didático que leve em consideração não somente os critérios específicos determinados pelo MEC em âmbito nacional, mas também documentos – propostas curriculares – que direcionem a perspectiva de um processo de escolha a partir das concepções de um currículo flexível.

Essa tendência se configura no Estado de Pernambuco, onde o documento de referência - Base Curricular Comum (BCC) - norteador da prática pedagógica do professor no Estado, desde o planejamento até as avaliações externas -, foi usado durante o Programa de Formação Continuada<sup>1</sup> como instrumento de identidade pedagógico-curricular do Estado, através da Secretaria de Educação, em consonância com os critérios específicos (Guia de Escolha) do PNLD, referenciando o professor para uma escolha com características tanto nacionais quanto regionais.

Um trabalho ousado para a equipe de formadores e professores escolher uma coleção didática que se alinhasse, mesmo que em parte, a fins específicos, quando a coleção é divulgada nacionalmente, escrita por um autor geralmente do sudeste do país e sem uma aproximação do perfil específico para o planejado numa proposta curricular regional, além de ter que levar em consideração fatores ideológicos, sociais, comerciais tão distintos na constituição de uma coleção didática.

---

<sup>1</sup> O Programa de formação continuada de professores do Ensino Médio, aplicado de 2010 a 2011, tinha por objetivo geral promover a formação continuada para professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino que atuam nos diversos componentes curriculares/disciplinas, visando propiciar mudanças didático-pedagógicas que articulem teoria e prática de acordo com a BCC, as OCEM, as OTM e os resultados do SAEPE, e do ENEM.

Pensou-se, então, durante a Formação Continuada, em estabelecer um acordo em que tal coleção não ficasse atrelada apenas a critérios eliminatórios específicos do PNLD, mas sim, que junto a essa análise técnica nacional, integrassem as características regionais, atendendo assim a um público, não em todas as dimensões da obra, o que seria impossível, mas, ao menos, em aspectos gerais e regionais.

Desse modo, foi escolhido o livro didático de inglês para o Ensino Médio - em especial na Gerência Regional do Sertão do Alto Pajeú que apontou elevados índices de aquisição da obra *On Stage* de Amadeu Marques -, um esforço coletivo articulado ao desejo de pensar uma ferramenta de trabalho que tivesse um diferencial, usar os critérios do PNLD referenciando-se a aspectos teóricos e metodológicos da proposta curricular de Pernambuco presentes na BCC, tornando-se dessa forma, uma obra com características também regional. Foi com esse olhar que a formação continuada desenvolveu seu trabalho, numa perspectiva de mudança e visão de pensamento diferente sobre a prática de ensino de inglês nas escolas públicas de Pernambuco.

Partindo do quadro de desafios de se escolher um livro didático de Inglês para o Ensino Médio, visualizando aspectos curriculares específicos e flexíveis presentes na BCC e fundamentados numa abordagem sociocultural, procurou-se realizar uma pesquisa documental para que, de fato, pudesse responder à pergunta de pesquisa: De que forma a coleção didática de inglês do Ensino Médio *On Stage* contempla os pressupostos teóricos e metodológicos da Base Curricular Comum? Tratando-se de uma indagação que procura entender a relação pedagógica do livro didático enquanto instrumento que pode contribuir para a formação da cidadania.

Nessa perspectiva, este estudo tem por objetivo geral identificar como a coleção de Língua Inglesa para o Ensino Médio se alinha com os pressupostos teóricos e metodológicos da BCC-PE. Para alcançar o objetivo geral, propuseram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar como a coleção *On Stage* e o manual do professor se alinham com os eixos da BCC.
2. Analisar até que ponto as seções (*Before you read*, *Reading* e *Think about it*) da coleção *On Stage* promovem formas de construção da cidadania a partir do Paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania presentes na BCC.
3. Examinar em que medida os aspectos metodológicos do manual do professor orientam quanto à condução de um trabalho na perspectiva de construção da cidadania.

Retomando, como meio de mostrar como esta pesquisa foi desenvolvida para atingir o seu objetivo, apresenta-se abaixo a sua organização:

O primeiro capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa e está organizado em três seções. A primeira, apresentando a linguagem e o ensino de língua inglesa no contexto de pós-modernidade; a segunda, discutindo o currículo e o ensino de língua estrangeira e, a terceira, situando o livro didático no contexto de pós-modernidade.

No segundo capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos deste estudo, distribuídos em Natureza da pesquisa, Método e Descrição do *corpus*.

Dedica-se o terceiro capítulo às análises e discussões dos dados desta pesquisa. Este capítulo inicia-se com a análise da subcategoria Discussão de temas socioculturais, partindo para Momentos de protagonismo, encerrando-se com uma síntese que integra as duas subcategorias na categoria principal, Formas de construção da cidadania.

Por fim, as Considerações Finais, que encerram esta dissertação, apresentando as reflexões sobre a investigação proposta. Para isso, retoma-se a pergunta da pesquisa a fim de respondê-la, assim como, indicam-se as contribuições, as limitações do estudo e as sugestões para futuras pesquisas.

## **Capítulo 1 – LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA REFLEXÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NO CONTEXTO DE PÓS-MODERNIDADE**

Nesta primeira seção serão apresentados o conceito e os domínios da Linguística Aplicada, visualizando os novos letramentos na esfera escolar com uso do livro didático no ensino de Língua Inglesa.

### **1.1 Linguagem e ensino de Língua Inglesa no contexto de pós-modernidade**

#### **1.1.1 A Linguística Aplicada Indisciplinar: conceito e domínios**

O campo de atuação da Linguística Aplicada (LA) no processo de globalização, seguindo a perspectiva do pós-modernismo e do pós-colonialismo, denominados como “discursos críticos que dominam a produção de conhecimento nas humanidades e nas ciências sociais hoje” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 129), vem se ampliando e adquirindo dimensão In(trans)disciplinar.

Se, historicamente, a LA deixou marcas de uma disciplina voltada “à prática de ensino de línguas” (CAVALCANTI, 1986 apud MENEZES, 2009, p. 26), hoje, caminha separada da Linguística, apontando para a análise do discurso, a pesquisa em aquisição de segunda língua, letramento e a continuação do debate sobre fluência e precisão (KAPLAN, 1985 apud MENEZES, op. cit., p. 46).

A LA caminha, então, por campos nunca ainda investigados pelos estudos linguísticos, que usando de métodos híbridos, com foco etnográfico, fazem da pesquisa em LA uma representação de uma sociedade plural, globalizada, com marcas do contemporâneo em suas interpretações, deixando de ser disciplinar para assumir características indisciplinares.

Tal conceito indisciplinar se caracteriza, segundo Moita Lopes (2009, p. 19), pelo contexto de a LA assumir sentido de área “mestiça e nômade”, pelo fato de a mesma não ficar presa a um conceito disciplinar, mas de poder dialogar e contribuir com outras áreas. Outra característica é que a LA “deseja ousar e pensar de forma diferente”, quebrando os paradigmas impostos pelas ciências do positivismo, requerendo, “um nível alto de teorização inter/transdisciplinar (o que envolve ler em vários campos do conhecimento, participar de eventos em outras áreas etc.)” (MOITA LOPES, 2009, p. 20).

Nesse contexto, surge a necessidade de reconstruir o discurso dominante moderno que preservou estruturas rígidas social e linguisticamente, disseminando estereótipos, que dividiu concepções, valores e atitude veiculados na sociedade de forma descontextualizados, para introduzir as implicações da sociedade globalizada seguindo as perspectivas da pós-modernidade.

Essa sociedade globalizada, uma vez presente em um espaço de múltiplas linguagens e conhecimentos, vem transformando a vida das pessoas tanto econômica como culturalmente, deixando-as mais interligadas via processo de comunicação, a exemplo da *internet* que contribui para esse evento. Então, o que parecia distante, agora está próximo, pois as distâncias temporais e espaciais estão diminuindo, assim como as fronteiras estão desaparecendo em nome de um espaço interconectado.

A globalização, embora abra caminhos, antes delegados apenas à cultura ocidental, inclui os excluídos, mesmo com condições relativas, debate a heterogeneidade de pensamento, conquista mercados e investimentos em áreas tecnológica e digital, também constrói hegemonias imperialistas e coloniais como o inglês, que segundo Kumaravadivelu (2006, p. 135), “tornou-se a língua franca do mundo”, língua de referência para a comunicação universal entre os povos de diferentes nações, cultura e áreas de trabalho como: a acadêmica, a comercial, a de turismo ou a de lazer (cinematográfica).

Esse processo de globalização, da mesma forma que trouxe o imperialismo e o colonialismo do inglês, marcando a LA, até os anos 1990, como uma disciplina voltada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial, o inglês, trouxe também, uma abertura de pensamento que contribuiu para perceber a LA em novos rumos, mediante o contexto de globalização na perspectiva da pós-modernidade.

Mediante essa perspectiva, Bauman (1992, p. 65 apud RAMPTON, 2006, p. 113), pensador da pós-modernidade, a caracteriza: “a realidade a ser modelada é... mais fluida, heterogênea e pouco padronizada do que os sociólogos tentaram apontar no passado”. Nessa citação, o autor faz uma crítica aos sociólogos modernos de tendência positivista e seu modelo unilateral de fazer ciência, além de, na mesma citação, caracterizar o espaço pós-moderno, em um campo em que a LA se introduziu (no início da citação), em meio às discussões e questionamentos sobre a problemática social de forma mais heterogênea e politicamente crítica.

A partir daí, pensadores como Paulo Freire, Henry Giroux, Alan Luke, Alastair Pennycook, entre outros, têm contribuído com o pensamento da pedagogia crítica, relacionando a palavra com o mundo, a linguagem com a vida e com os questionamentos políticos e sociais, “chamando a atenção de todos para o modo como o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 137), completando, dessa forma, o sentido de uma LA que perde espaço disciplinar para se incluir no indisciplinar.

Se a filosofia modernista ficou presa às estruturas rígidas e conceitos vistos como regras a serem seguidas, a pós-modernista, segundo Kumaravadivelu:

[...] celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação. Ela procura desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139).

Esse conceito dado pelo autor exige novas formas de ver a LA nessa perspectiva pós-moderna, que naturalmente requer, segundo Moita Lopes (2009, p. 21), pontuar para algumas características de uma LA indisciplinar que são: o reconhecimento de novos sujeitos - os excluídos da sociedade, denominados pelo mesmo autor como “as vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006, p. 100); reconhecer também as práticas discursivas e ideologias que marcam os sujeitos socialmente; situar a produção de conhecimento em princípios antipositivistas, devido à complexidade de sua atuação; incluir as questões de política na pesquisa, dando voz aos sujeitos; pensar a questão ética como princípio norteador e de respeito à diversidade ideológica, assim como atravessar a fronteira disciplinar para se autoafirmar enquanto LA dentro do espaço pós-moderno e indisciplinar.

Dessa forma, essas características conduzem a LA a refletir e a questionar antigas práticas no espaço do ensino-aprendizagem de língua, antes apenas do inglês, para incluir também temas da sociedade - que por sua vez, geram marcas de exclusão social - aliado à grande contribuição dos questionamentos da pedagogia crítica, fazendo com que não só as problemáticas sociais sejam o objeto de investigação, mas que as ferramentas veiculadoras dessas ideias, como o livro didático de Inglês - material de apoio ao ensino que é um dos temas de interesse da LA -, mereça um destaque especial pela contribuição não só ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira, mas, também, pela ideologia discursiva e social que são veiculadas no contexto de pós-modernidade, via diferentes suportes de letramentos que ajudam os sujeitos da aprendizagem a despertar leitura e conhecimento de forma crítica.

Nesse contexto de LA indisciplinar, o livro didático deveria assumir não mais a visão mercadológica de política pública de educação do Governo Federal - estando ainda preso a uma perspectiva colonialista e mantenedora das ideias da classe dominante, que é enviado para escola para ser seguido de capa a capa -, mas, ao contrário, deveria contribuir para a formação crítica do cidadão, apoiada na linguística crítica, na pedagogia



crítica, na etnografia crítica e na sociolinguística também crítica, que ajudam a questionar a importância do livro didático na perspectiva do projeto político-pedagógico da escola.

Diante da contribuição dessas disciplinas críticas para uma Linguística Aplicada Crítica (LAC), vale referenciar o sentido dessa palavra “crítica” explicada por Pennycook (1998, p. 42) como sendo “a intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora”, que se coloca diante da responsabilidade social na luta pela dignidade humana atuando contra a desigualdade social.

Dessa maneira, o autor convida todos a:

[...] repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos. (PENNYCOOK, 1998, p. 42).

Com base nessa reflexão, o discurso pós-colonial - de lidar com o diferente, de incluir os excluídos, de criticar o poder e as injustiças, de lutar pela emancipação dos marginalizados -, desconstrói modelos do século passado e constitui temáticas a serem tratadas na LAC que influenciam as páginas dos livros didáticos, transformando textos sem sentido, em textos carregados de contexto que articulam sujeitos, discurso sociedade e letramento crítico; assim como, as compreensões sem questionamentos, em debates da realidade social, fazendo do espaço educativo, um laboratório de interação, conhecimento e criticidade que ajudam na formação de sujeitos para uma cidadania plena.

Para Rajagopalan (2003), a linguística crítica, que também se relaciona ao sentido do conceito apresentado acima por Pennycook (2006), é um movimento de “transformação da linguística-mãe”, portanto, Rajagopalan adota esse termo com sentido amplo, como justifica: “[...] termo guarda-chuva para me referir ao conjunto de propostas que incluem a ‘análise do discurso crítico’, a ‘crítica linguística’ e outras com nomes

diferentes [...], como também a chamada “linguística aplicada crítica” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80).

Essa transformação se refere à necessidade de não mais a linguística, enquanto teoria, englobar determinados terrenos linguísticos, mas a necessidade de novas percepções, nesse campo, proporciona repensar a própria relação entre teoria e prática respondendo, dessa forma, a questões do dia a dia da sociedade.

Nessa perspectiva de uma LAC que contribui para fortalecer a LA indisciplinar ou transgressiva, como denominou também Pennycook (2006), o ensino de Língua Estrangeira, no viés da pedagogia crítica, embasada nos Temas Transversais (BRASIL, 1998) e nas “atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino” (BRASIL, 2006, p. 92, grifo do autor), requer um olhar que não deve estar preso apenas a um método de ensino, mas àquele ou àqueles que, pela sua viabilidade, contribui para fazer do livro didático uma ferramenta de letramento crítico em que o questionamento e a conscientização são elementos que contribuem com a interação social entre alunos, professores e a problemática da realidade em busca de mudança social.

Essa proposta de letramento no livro didático, também como tema da LA, não descarta o contexto de pós-modernidade; pelo contrário, inclui profundamente suas visões de contemporaneidade como cita Gee (2000 apud MOITA LOPES, 2006, p. 92), “a construção da aprendizagem está cada vez mais na participação em redes e na utilização de letramentos multissemióticos ou dos multiletramentos”, o que configura a necessidade de aprofundar estudos sobre letramentos no livro didático de inglês como uma temática que ganha espaço de discussão para que seja reconhecido como mais uma ferramenta de suporte de letramento dessa sociedade, tema que será aprofundado na próxima subseção.

### 1.1.2 Os novos letramentos na esfera escolar: redefinindo concepções e práticas

Diante das novas tecnologias digitais da informação em que a sociedade se atualiza de ferramentas, concepções e linguagens influenciadas pelo fenômeno da globalização, a necessidade urgente de repensar o letramento escolar - “conjunto de práticas de um dado contexto social, a escola, onde se criam situações similares àquelas que ocorrem no seu entorno” (MACHADO, 2010, p. 422) -, torna-se tarefa primordial mediante as visões de letramentos múltiplos presentes no contexto da pós-modernidade.

Quando o grupo de Nova Londres (EUA), citado por Rojo (2010, p. 27), discutia a questão “O que se constitui como um letramento escolar adequado, num contexto de fatores cada vez mais crítico de diversidade local e de conectividade global?”, propunha esse grupo de estudiosos de currículo escolar (constituído por participantes de diferentes países, entre eles: Estados Unidos, Inglaterra e Austrália) refletir uma proposta de letramento escolar que leve em conta aproximar as práticas de letramentos da escola com a realidade social emergente demandada pelo contexto dessa sociedade.

A preocupação desse grupo, porém, já apontava para a necessidade de novos letramentos que foram se constituindo de maneira multimodal - mistura de texto com imagens estáticas ou em movimento - por força da linguagem e da mídia digital afirmando mais ainda o conceito de Letramento dado por Rojo:

[...] o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídia, escola etc.), em grupos sociais e comunidade diversificadas culturalmente. (ROJO, 2010, p. 26)

Como se observa, esse conceito se junta ao interesse do grupo de Nova Londres em refletir que letramento escolar se ajusta a essa sociedade global, quando se considera que a globalização concentrou poder, dominação, destruiu fronteiras nacionais,

territoriais, locais, culturais e ideológicas, “aumentando a diversidade cultural e linguística nas salas de aula” (ROJO, 2010, p. 29).

Se a globalização cultural, como eixo da globalização econômica, trouxe consigo a diversidade de informação, a comunicação em massa e o conhecimento rápido e interconectado com uso das tecnologias da informação, trouxe também a exclusão ao acesso a esses meios ou o despreparo em conviver com eles em todas as esferas, inclusive na escola.

Não se pretende, aqui, anular a globalização por deixar evidentes as desigualdades sociais e de conhecimento, mas colocar os sujeitos frente ao desafio de superar sua dominação, agindo e integrando, consciente e criticamente, sobre ela, perceber os aspectos regionais mais do que universais, valorizar as culturas locais e as identidades, antes perdidas no grande abismo hegemônico.

Uma luta pela identidade linguística em um mundo globalizado é defendida em oposição ao imperialismo e ao colonialismo norte-americano. Em Rajagopalan (2003), fica evidente essa vontade de, mesmo em momentos de “volatilidade e instabilidade” desse tempo de pós-modernidade, poder dialogar entre o velho e o novo, assim para o autor, não seria importante persistir em velhas formas de como a identidade linguística historicamente se formou, mas sem perder de vista essa - rica em aspectos regionais, culturais e antropológicos - imbricar novas percepções, novas fontes, novos saberes que essa sociedade demanda.

Nesse contexto, desponta o letramento emergente citado por Rojo (1998, p. 134), que propõe “lançar um olhar mais cuidadoso sobre qual é a natureza desta ligação direta entre interação social e letramento emergente”, e por Soares (2010, p. 59), quando cita: “o letramento emergente põe o foco na inserção da criança no mundo da escrita, promovendo o convívio com diferentes portadores de texto, diferentes gêneros de escrita, no contexto de diferentes eventos de letramento”, em ambas, percebe-se a necessidade

de uma prática de letramento ampla e atrelada à interação social, à vida, ao convívio, às problemáticas das relações sociais.

Entretanto, em uma sociedade em mudança linguístico-cultural, marcada pela evolução da tecnologia digital e inserção dessa tecnologia na escola, exige-se dessa esfera educativa - a escola - repensar a função de seu suporte de letramento nesse contexto de pós-modernidade - o livro didático - que historicamente se afirmou em seus espaços, como portador de textos, mediador da cultura, da informação e de linguagem, caracterizando-se como um importante meio de letramento escolar que não deve ser ignorado frente aos desafios desse tempo, mas redefinido, pois o livro didático reflete Rojo (2010), ao comparar as páginas de jornal ou do manual didático do início do século passado às de hoje, já se percebe que, mesmo de forma estática, apontam para novas formas e recursos, considerando que “é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens misturadas nos textos” (ROJO, op. cit., p. 29).

Esse caráter de atualização por que passa o livro didático para se aproximar da linguagem dinâmica do meio midiático e naturalmente visando contribuir para aumentar o grau de letramentos do aluno, segundo Cafiero (2010, p. 95), “exige uma atenção cuidadosa à seleção e indicação de suportes de leitura”. Para a autora, é na escola ou por meio dela que muitos alunos têm acesso aos diferentes textos da cultura letrada e o livro didático é a maior contribuição, “embora não tão rico” (CAFIERO, op. cit., p. 95).

Mesmo assim, a autora resgata os tipos de textos que aparecem no livro didático como constituídos de “formatação original apresentando uma considerável diversidade de gêneros textuais e de autores” (CAFIERO, op. cit., p. 95), características estas que encaminham para uma proposta de letramento diferente de um contexto escolar separado das práticas sociais que historicamente se perpetuou nos espaços da escola como prática dominante, mas para tanto, se faz necessário enquanto suporte de letramento, segundo a referida autora, apresentar as seguintes considerações que o professor deve adotar: 1. fazer uma escolha do livro didático consciente e que, de fato,

seja pelo professor, comenta a autora, “se o professor conseguir escolher um bom livro didático, ele poderá ter uma boa seleção de textos e de atividades de leitura para operar com sua turma” (CAFIERO, 2010, p. 96); 2. verificar em que medida o livro didático está adequado ao planejamento da escola e, por fim, 3. ser consciente de que o livro didático nunca está completo, que precisa de complemento de outros textos, gêneros e suportes.

Todas essas sugestões dadas por Cafiero (op. cit.) ajudam a organizar o planejamento do professor na perspectiva de múltiplos letramentos, tendo em suas mãos um suporte que deve ser questionado criticamente de tal forma que conduza os sujeitos da aprendizagem a usá-lo como mais uma fonte de informação, “mais uma mídia - por se constituir de ferramenta de comunicação” (SANTAELLA, 2007, p. 119).

Dessa forma, sendo o livro didático um suporte de textos diversos constituídos também de “linguagem híbrida dos meios tecnológicos - a forma mais qualificada de unir os sistemas de signos diversos e linguagens distintas” (SANTAELLA, op. cit., p. 132), é usado na escola como uma ferramenta primordial que possibilita aos alunos participarem das diferentes práticas sociais de leitura e de escrita, incluindo-se no mundo como sujeitos, construtores de identidade nos discursos da sociedade.

Nessa perspectiva, Rojo (2009), imbricada na visão de Santaella (op. cit.) sobre “linguagem híbrida”, aponta para o que a educação linguística deve levar em conta, de maneira ética e democrática, que são: os multiletramentos ou letramentos múltiplos (que são as diferentes formas e culturas em que esse letramento é criticamente abordado); os letramentos multissemióticos (que significam a ampliação da noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita) e por fim, os letramentos críticos (que proporcionam abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias).

As três considerações de Rojo (2009, p. 27) para uma educação linguística desse tempo de pós-modernidade são importantes para refletir sobre aquela pergunta do início

desta subseção proposta pelo grupo de Nova Londres - O que se constitui como um letramento escolar adequado, num contexto de fatores cada vez mais crítico de diversidade local e de conectividade global? - indicando que tais considerações aqui desenvolvidas respondem à preocupação que tinha esse grupo mediante o contexto social em que vivemos.

O letramento escolar adequado para o contexto de uma sociedade pós-moderna diz respeito a suportes, como o livro didático, capazes de integrar diferentes culturas, textos e imagens de forma crítica e consciente, tendo em vista o papel maior da escola: “formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p. 115).

Mas deve-se levar em consideração que vivenciar uma prática de letramentos exige articular o fazer pedagógico daquele que é agente de letramento na escola, o professor, com políticas públicas que deem conta de uma dinâmica escolar possível de não separar a escola das práticas sociais vividas pelos alunos, pois como cita Kleiman (2006), o professor:

[...] ao mobilizar as capacidades dos membros do grupo, ao favorecer a participação de todos segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio um ator social, cria as condições necessárias para emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo. (KLEIMAN, 2006, p. 86).

Com base nessa citação, nota-se que está nas mãos do professor o papel de articulador de práticas de letramentos na esfera escolar, o que o faz direcionar para um olhar mais crítico sobre que uso fazer dos diferentes suportes de letramento proporcionados pela escola em todas as disciplinas, inclusive em língua estrangeira, de forma que desmistifique antigas práticas de letramento escolar dissociadas das práticas sociais.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.109), tais práticas sociais inseridas em propostas de letramento, “salientam o processo pelo qual esse (letramento), como prática sociocultural, interage com novos

insumos, que podem gerar transformações de forma crítica e eficaz”. Nesse sentido, o letramento crítico passa a contribuir com mais clareza conduzindo a uma reflexão de que não basta se ater ao novo sem questionar a cultura e a identidade daquele que almeja aprender a língua-alvo.

Não é apenas se deixando levar pelo grande fenômeno da globalização, em todos os seus aspectos, que se formarão cidadãos críticos. Refletem as OCEM que “o conhecimento deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais” (BRASIL, 2006, p. 113). Se esse conhecimento permite unir o novo com o velho é porque valoriza a historicidade e a formação identitária do sujeito dessa sociedade que precisa se reconhecer como ser histórico para poder fazer uso das diferentes linguagens deste espaço social.

Então, fenômenos multidimensionais da linguagem apontam para práticas de letramentos que requerem da esfera escolar um olhar atento à sua maneira de como formar participantes de práticas sociais diversificadas, mediadas pela leitura e pela escrita. Uma forma de incluir cidadania e criticidade ao ensino de língua estrangeira, visto antes como aprender a língua e a cultura do outro, sem reconhecer a sua.

A partir daí, observa-se a importância dada aos letramentos pela OCEM (BRASIL, op.cit.), na perspectiva de língua estrangeira, que é educar por meio do aprendizado de uma língua diferente da materna, uma forma de ressignificar as habilidades de Leitura, Comunicação oral e Prática de escrita, propostas por este mesmo documento orientador (Op. cit. p. 111), tomando como base a discussão de temas socioculturais que, via letramentos, articula o aprendiz com sua realidade social.

Contudo, abordar os novos letramentos na esfera escolar é motivar todos a um processo de redefinição de concepções e práticas pedagógicas de letramentos que mobilizem os sujeitos dessa esfera (alunos e professores) a se incluírem nas discussões e práticas sociais como protagonistas dessa sociedade em dinâmica evolução, percebendo que tais letramentos marcam o currículo, os sujeitos, as ferramentas



pedagógicas, a cultura da educação e o ensino de língua estrangeira, sendo esse último, abordado na próxima subseção.

### 1.1.3 Letramentos no ensino de língua inglesa no Ensino Médio

Esta subseção discute o papel dos letramentos no ensino de língua estrangeira, mais especificamente de Inglês no Ensino Médio, que se constitui como propósito educacional pela junção entre projeto de letramento e proposta de inclusão digital e social, discutidos nesse contexto de cultura globalizante, sendo inspirado pelas OCEM (BRASIL, 2006).

Partindo do pressuposto de que o ensino de uma língua estrangeira não é apenas para conhecimento linguístico ou instrumental de uma língua, mas sim para a formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade, as OCEM (2006) apontam para uma perspectiva de ensino que valoriza a formação cidadã, tendo como objetivo a disciplina de língua estrangeira na escola: “ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como por exemplo, contribuir para formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006, p. 91).

Com base nesse objetivo, fica claro que o ensino de Língua Inglesa imbrica vertentes linguísticas e sociais para assumir sua função nesse contexto de cultura globalizante, rica em diversidade, conhecimentos, tecnologias e linguagens, em que seu “objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores” (MATURANA, 1999 apud BRASIL, 2006, p. 96).

O sentido de trabalhar valores para as OCEM (2006), não é desprezar ou anular uma cultura para incluir outra, mas refletir sobre como essa cultura pode também incluir, questionar, ampliar valores sociais, culturais, políticos e ideológicos, que são socializados

e administrados à luz do diálogo, pois prevê a formação do indivíduo em todas as suas dimensões.

Na verdade, não se está distante do debate sobre os Temas Transversais ou socioculturais que desde os PCN (BRASIL, 1998), os PCN + (BRASIL, 2002) e as OCEM (op. cit.), vêm integrando o currículo na perspectiva de formação para a cidadania.

Não obstante, os PCN de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) são reforçados pelas OCEM (2006) quando, ao caracterizar as competências comunicativas, descreve sua constituição a partir de três conhecimentos: sistêmico, de mundo e da organização textual (BRASIL, 1998, p. 29), é, pois, o conhecimento de mundo que, segundo esses PCN (op. cit.), “refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo”, em que se valoriza a identidade dos sujeitos, sua cultura e valores adquiridos em sociedade.

Portanto, ensinar Língua Estrangeira, nessa perspectiva, não é apenas abordar o conhecimento sistêmico, como historicamente se constituiu o ensino de língua estrangeira, mas unindo o sistêmico e a organização textual ao conhecimento de mundo, colabora-se para o desenvolvimento do aprendiz de língua estrangeira que se expõe a outras visões de mundo, a outros modos de vida também considerados válidos, embora nunca perceptíveis, mas que agora, dono do seu próprio discurso, de forma ativa, questionadora e de marcas de uma identidade linguística, política e social, não deixa ser calado pelo discurso dominante.

Desse contexto, parte o PCN de Língua Estrangeira (1998) abordando sobre a construção da cidadania, que mesmo de forma sucinta, declara:

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 41)

Essa citação aponta para a construção da cidadania em que a liberdade de expressão é papel fundante. Dessa forma, ainda nesse parâmetro, a aprendizagem de Língua Estrangeira, propõe, não só informação, mas percepção, pois ao olhar a realidade do mundo e a sua, o estudante pode questionar e questionar-se, pois ali se entrelaçam valores, cultura e identidades diferentes que podem, nessa interação, sujeitos – alunos e professores – e mundo se posicionarem de forma mais crítica e construtiva.

Da mesma forma, os PCN + (2002), com orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que antecedeu às orientações curriculares para esse nível, servindo de base para a criação das Orientações Curriculares Nacionais (2006), em seu volume sobre Linguagens, códigos e suas tecnologias, já abordava, de forma tímida, na seção sobre ‘contextualização sociocultural’, a necessidade de trabalhar o tema Ética e Cultura no ensino de língua estrangeira, referenciado da seguinte forma: “O estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos” (BRASIL, 2002, p. 101).

Assim, trabalhar em favor do desenvolvimento da cidadania proporciona vivenciar uma prática pedagógica em que a visão crítica e discursiva da realidade possa ser analisada, discutida e refletida pelos sujeitos da aprendizagem de forma que proporcione sua integração aos fatos e às problemáticas do seu cotidiano.

Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, dedica uma seção intitulada ‘Ensinar exige criticidade’ (FREIRE, op. cit., p. 31), uma reflexão acerca da curiosidade que se deve despertar para se tornar crítico, consciente e participativo das decisões dessa sociedade. O autor propõe a superação da curiosidade ingênua transformando-a em epistemológica, que por sua vez é metódica e precisa, para que se possa ver a realidade com o olhar da reconstrução, da transformação e do conhecimento verdadeiro que por muito é repassado de forma alienante e ingênua.

Então, se para Freire (1996), o ato de ensinar exige criticidade, percebe-se uma enorme necessidade de o currículo, as diretrizes para tal ensino, a formação dos professores e o Projeto Político-pedagógico das escolas reorganizarem suas ações administrativo-pedagógicas voltadas à valorização da cidadania e da formação de aprendizes críticos que se percebam como agentes incluídos nessa sociedade em transformação.

Dessa forma, as OCEM (2006) valorizam o diálogo entre as culturas local e universal, da mesma forma que orientam para o desenvolvimento das habilidades a partir de temas como “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais / nacionais” (op. cit., p. 112), uma forma de ampliação do repertório temático do ensino de línguas que não só o linguístico dá conta, mas a perspectiva social também contribui, como já referenciada nos PCN de Língua Estrangeira (1998) e nos PCN + de Linguagens (2002).

A partir desse contexto e motivado para as mudanças de paradigma de ensino de língua estrangeira que primeiro, abandona práticas pedagógicas que sustentam a manutenção do pensamento da sociedade de que aprender uma língua estrangeira é apenas para garantia do mercado de trabalho; segundo, que o Inglês se destaca como o idioma da globalização e, depois, o usuário é apenas considerado consumidor, esse ensino, articulado a tais mudanças, alia-se às tendências tecnológicas dessa sociedade globalizada e também à abordagem dos novos letramentos, propondo responder aos anseios dessa sociedade.

Segundo Coracini (1999), há muito o ensino de língua estrangeira reproduz modelos prontos de materiais estrangeiros com preocupação apenas de língua como sistema linguístico e de cultura do outro como a de excelência, desprezando os valores locais, as identidades e o respeito ao debate sobre as temáticas socioculturais (gênero, etnias, nacionalidades, identidade, cultura entre outras) do contexto do aprendiz e dos saberes aplicados pela escola, revelando um currículo que contribui para a manutenção

da ideologia da passividade, do silêncio e da omissão, colocando-se distante dos aspectos de criticidade defendidos por Freire (1996).

A globalização é uma realidade. Como diz Gimeno Sacristán (2007, p. 25), “é uma forma de ver o mundo em que estamos” de forma crítica e um olhar mais amplo. Partindo dessa afirmação, “a educação em um mundo globalizado tem que superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de forma interdisciplinar e abandonar a tendência à especialização” (GIMENO SACRISTÁN, op. cit., p. 26).

Percebe-se, nessa perspectiva, que a educação em um mundo globalizado direciona seu olhar para um contexto híbrido de informação e relações em que os problemas sociais são inseridos criticamente no currículo como informação, conhecimento sistemático e formação cidadã, deslocando perspectivas curriculares acríicas para uma “nova forma de educar para a vida” (GIMENO SACRISTÁN, op. cit., p. 26) em tempo de pós-modernidade.

Tal perspectiva em educação requer, como cita Rajagopalan (2003, p. 61), situar “a importância que a chamada pedagogia crítica assume cada vez mais” nesse contexto de sociedade globalizada - uma atitude diferente ao sentimento de subalternidade, a todo modismo, colonialismo e imperialismo das tendências globalizantes -, em que essa pedagogia se mostra questionadora, ativa e motivada a contribuir com melhores condições para enfrentar as adversidades desse tempo sem se deixar cair no isolamento do sentimento de impotência ou de exclusão social.

Dessa forma, a pedagogia crítica, na perspectiva dos letramentos, redefine antigas práticas e paradigmas de como se ensinava Inglês em décadas anteriores e abre espaço para uma proposta de ‘leitura’ como letramento crítico, de uma ‘comunicação oral’ como letramento que explora a competência linguístico-comunicativa da língua e a ‘prática de escrita’ como letramento de uso das práticas sociais em diferentes esferas,

pois nos diferentes letramentos os sentidos são construídos pelo contexto sócio-histórico, o que faz dos sujeitos da aprendizagem agentes dessa sociedade.

Diferente da pedagogia crítica, a pedagogia tradicional proporcionou um ensino por transmissão, em que o centro das ações educativas era o professor, por sua vez, apoiado no seu empoderamento de uma verdade quase fé, como cita Biesta (2009, p. 109), “O ensino como transmissão de fé cria ilusão de presença fora do ambiente de ensino e assim fixa, define e assegura o sentido – quando não a verdade – do que é apresentado/representado em sala”, conduzia o sentido das leituras diversas ao seu modo de ler o mundo, desprezando, assim, o ensino com criticidade em que o aluno é o centro da aprendizagem e sujeito do processo.

Essa pedagogia tradicional, no contexto de pós-modernidade globalizada, não dá mais conta de responder às necessidades de uma sociedade de pensamento tão diverso como essa, exigindo, portanto, novos paradigmas e percepções, pois se permanecer na ilusão de achar que tudo está completo e nada falta para garantir as necessidades básicas, corre o risco de não acompanhar as mudanças desse tempo.

É o que aconteceu com o ensino de gramática, que deixou de ser centro do ensino de língua estrangeira, numa concepção homogênea de linguagem, para ser processo de um conhecimento linguístico, exigindo também mudanças de paradigma desde a formação inicial à continuada do professor para que ele, motivado pelas leituras diversas sobre letramentos, perceba o que é ensinar língua nesse contexto de sociedade da informação e do conhecimento.

Porém, se aqui se desconstruiu conceitos homogêneos de língua, como gramática e de cultura padrão, está-se diante de uma mudança de conhecimento que a instituição escolar sempre manteve. “A sociedade do conhecimento” (LIBÂNEO, 2011, p. 78), denominada por Libâneo (op. cit.), configura a geração de novos conhecimentos ou saberes que estariam associados ao desenvolvimento científico e à inovação tecnológica, não obstante, o ensino de línguas nesse contexto social, precisaria também de novas

perspectivas, “pois o conhecimento deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais” (BRASIL, 2006).

Partindo dessas considerações, afirmam as OCEM (BRASIL, 2006.) que “o projeto de letramento pode coadunar com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania”. Proposta essa que agrega texto, contexto e letramento crítico (em que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder) tratando a linguagem como prática social.

É diferente de uma proposta de ‘leitura crítica’ em que o estudante fica preso a dados descritivos e investigativos do autor do texto. Nessa perspectiva de letramento crítico há um conhecimento ideológico que é compartilhado, discutido e refletido em busca do desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos da aprendizagem que entrelaçam o contexto, a identidade e as relações sócio-históricas envolvidas.

Mas para que de fato essa articulação entre pedagogia crítica, letramento crítico e o entendimento de linguagem como prática social assumam, de fato, sua presença nos espaços educativos, é necessário que o educador assuma, também, sua postura de criticidade diante da realidade que o cerca. Rajagopalan (2003, p. 111) afirma que “ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implementar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas”, com base nessa afirmação, verifica-se a função precípua do professor, a de ‘estimular a visão crítica’ para a construção de sujeitos de fato críticos.

A sociedade se modernizou, os aprendizes não têm mais a passividade daqueles da década de 1920 a 1950, as ferramentas desse tempo globalizado, como a *internet*, é um meio prático de aprendizagem multimodal que abre espaço para diferentes formas de ler e interpretar o mundo. É natural também que o educador crítico, como propõe

Rajagopalan (2003), implemente novas rotas de conhecimento em seu saber-fazer pedagógico a fim de dar sentido à uma prática, frente aos desafios desse tempo.

Em Rajagopalan (op. cit.), fica evidente a preocupação que o autor explicita sobre o “efeito avassalador do fenômeno conhecido como “imperialismo linguístico”” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112), referindo-se ao imperialismo do Inglês pelo mundo, pois tal expansão tende a esconder verdades, ocultar questionamentos e valorizar a cultura hegemônica globalizante e opressora reconhecendo o ensino de língua estrangeira apenas como meio de divulgar a língua e a cultura do dominador e excluir as que não têm poder hegemônico.

Para o autor, um desafio se constitui, “o de nos desvencilhar das garras daquela lógica que nos aprisiona como uma camisa de força e pensar o mundo como composto de entes cujas identidades se acham em permanente estado de renovação e recriação” (RAJAGOPALAN, op. cit., p. 114), uma forma de fazer da pedagogia crítica, aliada ao letramento escolar, também crítico, um caminho que conduza o ensino de língua estrangeira a uma ação de discussão, questionamento, diálogo e construção de uma postura diferente da qual a sociedade está passivamente acostumada.

Nessa perspectiva, as teorias de multiletramentos para o ensino de língua estrangeira estariam imbricadas na pedagogia do letramento escolar, pois, segundo Rojo (2009, p. 107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Nesse contexto, o uso dos multiletramentos, dos letramentos multissemióticos e dos letramentos críticos, já definidos na subseção anterior, constituiriam a essência do ensino de leitura e escrita para essa sociedade contemporânea.

## **1.2 Currículo e ensino**



Esta seção apresenta o conceito de currículo a partir da abordagem histórica, relacionando conhecimento, cultura e identidade como temáticas para a construção de um “currículo atraente, democrático e fecundo” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.10) que ressignifica o papel das propostas curriculares no contexto de pós-modernidade.

### 1.2.1 A concepção de currículo numa abordagem histórica

Ao longo da trajetória escolar, o currículo organiza instituições educativas, estabelece relações de poder em diferentes espaços, transforma os pensamentos diversos da sociedade, cria ou forja identidades. Instituído através de comportamentos didáticos em um contexto sociopolítico e econômico, tais comportamentos trazem em si aspectos de um tempo - marcas de um momento histórico construído - encoberto por teorias, valores, crenças e perspectivas de uma sociedade que condiciona a teorização sobre o currículo.

Silva (2010, p. 11) assegura que “a teoria está envolvida em um processo circular: ela descreve como uma descoberta, algo que ela própria criou”, esse processo circular de teorizar sobre a descoberta do que a própria teoria criou, faz do objeto em estudo – o currículo – ser percebido como um campo que necessita de explicação, de teorização, pois, ao se tornar comum em diferentes momentos da história da educação, estabelece um conceito dependente precisamente da forma de como ele é definido pelos diferentes autores e teorias em diferentes momentos históricos, o que torna o currículo um campo de estudo com várias perspectivas em contextos diversos.

Cada perspectiva traduz um sentido que está associado a um dado contexto histórico, então, situar o currículo na perspectiva estruturalista é abordar as teorias tradicionais, percebendo-o de forma não mais significativa para essa sociedade que pensa diferente, pois é centralizador e controlador das decisões coletivas, ao contrário da pós-estruturalista, que pelas relações de “poder”, admite teorias críticas e pós-críticas,

como afirma Silva (2010, p. 118), “o pós-estruturalismo é uma transformação do estruturalismo”, sendo que esse está intimamente associado às relações de poder, o que faz do currículo, nas teorias críticas e pós-críticas, focar suas preocupações com as conexões entre saber, identidade e poder.

Mas, adverte Silva (2010), que é melhor compreender essas relações a partir do contexto de pós-modernidade, pois esse termo “remete às características de toda uma época, ele é muito mais abrangente que ‘estruturalismo’ que se refere de forma muito particular a um gênero de teorização social” (op. cit., p. 118). Assim, o pós-modernismo, nascido da desconfiança das teorias positivistas modernas - que reúnem controle de poder, razão e conhecimento unilateral - questiona a razão, a natureza do progresso e da ciência que amplia o questionamento do pensamento curricular moderno em relação ao que se define como conhecimento escolar. Segundo Silva (op. cit., p. 113), nesse espaço pós-moderno, “o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido”, pois está em um contexto aberto a diferentes concepções de mundo, em que ele é parte e não o todo.

Nesse sentido, o pós-modernismo, retoma Silva (op. cit., p. 115), “empurra a perspectiva crítica do currículo para seus limites”, uma forma de questionar o próprio currículo, entre o universalismo, o essencialismo e o fundacionismo do pensamento moderno, desconfiando da própria pedagogia crítica, que, em contraposição à tradicional, está apegada ao mesmo funcionalismo. Observa-se, portanto, que, muito além de usar a crítica para explicar o currículo instaurado, o pós-modernismo faz desse currículo um instrumento que busca situar a educação dessa sociedade ao contexto sócio-histórico e de identidade cultural dos grupos sociais desse tempo, não se configurando, mais, como um modelo imposto sem alvo educativo.

A crítica ao currículo não o transforma em um currículo crítico, mas encontra condição de questionar onde ele se encontra, a sua função de ser nesse contexto, pois “o pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o

começo da pedagogia pós-crítica” (SILVA, 2010, p. 116), ou seja, o pós-modernismo procura dar uma autonomia, um poder de decisão que modifica ou rompe com modelos prontos, ressignificando conceitos para novas condições históricas.

Dessa forma, ao conceituar currículo deve-se ter em mente a qual momento histórico, qual contexto o mesmo se estabelece, pois como diz Gimeno Sacristán (2000, p. 17), “Os currículos são a expressão do *equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo* num dado momento, enquanto que, através deles, se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (grifos nossos), nessa expressão “equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo”, está encoberto as relações de poder, que confirma diferentes conceitos de currículo para diferentes momentos da história da educação.

Segundo Silva (op. cit.), quando Bobbitt, em 1918, nos Estados Unidos, inicia a discussão sobre currículo, pensou o mesmo para uma sociedade industrializada numa concepção de escola-fábrica, institucionalizando a educação das massas para um contexto de currículo fabril em que os sujeitos estariam presos à ideologia de aprender a técnica para servir ao mercado de consumo; o trabalho, embora marginalizado, seria visto como a dinâmica do ofício de aprender e progredir, embora não o participassem, era o resultado do processo educativo. Essa ideia de pensar o currículo a partir de um dado momento histórico, se analisada no contexto da sociedade atual, proporciona diferentes questionamentos.

O currículo atual estaria pronto para atender que sociedade? Para que tipo de ser humano? Atenderia, o mesmo, ao modelo neoliberal da educação ou ao crítico da pós-modernidade? Segundo Silva (2010, p. 15), “para cada um desses ‘modelos’” (grifo do autor) de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo”, dessa afirmação, retoma a importância de entender currículo a partir de um dado contexto histórico, pois só assim, a teoria curricular fica melhor aplicada.

No entanto, cabe aqui retomar a abordagem histórica proposta por Silva (2010) sobre as teorias do currículo, pois tal evolução conceitual ao longo da história delimita transformações que ajudam a entender que o currículo não está preso a um ser ou a uma verdade absoluta, mas, a um processo que nasce das relações sociais do ponto de vista ideológico e de poder.

Para Silva (op. cit.), que descreve currículo da teoria tradicional à pós-crítica, numa perspectiva de compreendê-lo mediante a evolução histórica, o mesmo tenta justificar o que o currículo representa para a sociedade atual a partir de sua relação com determinada teoria.

Então, nesse contexto, o currículo começa sua historicidade enquanto teoria tradicional, em 1918, com foco na organização, em “como fazer”, sem apresentar motivação ou finalidade para existir naquela sociedade. Mas é no movimento de reconceptualização, segundo Silva (op. cit.), nos anos de 1960, em pleno formalismo, que o currículo passa a ter interesse social e em especial, nas mãos do controle do Estado, ficando esse a serviço da economia, criando de forma reprodutora, dominantes e dominados.

Em 1969, com Michel Apple, a crítica às disciplinas e componentes do currículo se constitui, pois segundo esse teórico, o “currículo não se refere apenas à vida escolar, mas à vida inteira” (SILVA, 2010, p. 43). Uma forte crítica de Apple às teorias tradicionais ressignifica a maneira de ver o currículo, agora situado como elemento de “poder” de decidir e questionar “por quê” se ensina o que é transmitido na escola, concebendo um papel importante à escola, como produtora de conhecimento, analista do próprio currículo.

Segundo Silva (2010), Henry Giroux (1987) se destaca nas temáticas culturais que ganham espaços no currículo, mais do que às educacionais. Influenciado pelos ideais de Paulo Freire, ambos introduzem a politização em prol de uma política cultural em que escola e democracia pudessem dialogar na esfera pública, abrindo espaço para

participação dos sujeitos excluídos e marginalizados socialmente, trazendo à tona “a pedagogia da possibilidade” (SILVA, 2010, p. 53).

Não obstante, Silva (op. cit.), apresenta o currículo como construção social na perspectiva da nova sociologia da educação, mediante perspectiva antipositivista de Michel Young (1986 apud SILVA, 2010, p.70), em que o autor direciona esforços para inserir na sociedade questionamentos, mesmo que de forma incipiente, sobre feminismo, estudos de gênero, raça, etnia, estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo, em meio à resistência, às críticas e à insatisfação, abrindo expectativas para novas teorias curriculares.

Junto a Young, ainda pelo mesmo autor, surge Basil Bernstein (1998) com o jargão “enquadramento” (SILVA, 2010, p. 73), uma crítica à organização do Currículo x Poder e controle. Segundo Bernstein (1998 apud SILVA, op. cit., p. 73), “quanto maior o controle do processo de transmissão por parte do professor, maior é o enquadramento”, ou seja, o aluno é controlado e o professor detém o poder desse controle de tal forma que reproduz marcas sociais entre dominador e dominado.

Essa diferença entre “poder” e “controle” se reproduz também em materiais didáticos, como no livro didático, quando usa verbos de comanda em questões do tipo circule algo, produza uma dissertação, relacione tais objetos a tais palavras, etc., atividades deste tipo, que inibem a criatividade do aluno, controlando o que ele pode fazer e indicando que forma e somente qual, pode ser usada, revela uma situação de incapacidade por parte do aluno.

Partindo dessas situações, essa crítica ao currículo planejado e controlado descrito anteriormente, aponta para o oposto, o currículo oculto que, segundo Silva (2010, p. 78), “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”, são, por exemplo, formas de chamar a professora - “tia”, e não, “professora”-, que se faz pensar no que está por trás desta palavra, pois se

vista na perspectiva familiar, vem carregada de sentido de confiança ou daquela que acolhe. Mas, se vista na perspectiva profissional da educação, é a que pode estar na sala de aula por amor, sem visão política para tal função, pois com a ideia de membro familiar, executa o trabalho sem se questionar, motivo que muitos sistemas educacionais ainda não reconhecem o professor como profissional, mas como amador, o que compromete os direitos trabalhistas causando descompromisso profissional e baixos resultados educacionais.

Outro exemplo para ilustrar o currículo oculto, muito presente na escola, refere-se à maneira como se arrumam as cadeiras na sala de aula, quando de forma alinhada, traduz hierarquia; em círculo, traz a ideia de socialização entre os sujeitos. De modo geral, são apenas representações sociais que revelam como a sociedade pensa, organiza-se e discute cidadania. Não sendo, portanto, uma regra “toda tia é alienada”, “toda cadeira em fila é sinônimo de hierarquia”, mas interpretar essas representações é o importante para o currículo oculto, pois elas trazem uma relação com nossa identidade e nosso desejo de transformação.

Segundo Moreira e Candau (2008), não identificar esse currículo oculto é uma forma de permitir a manutenção do preconceito, do *bullying* e de sérias consequências sociais para aqueles em que o currículo não contribuiu para sua libertação e autonomia social, pois, é reconhecendo criticamente esse currículo que se entende para qual sociedade ele está organizado. Para esses autores “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela elaboração” (MOREIRA; CANDAU, op. cit., p. 19).

Dessa maneira, Silva (2010, p. 80) propõe “desocultar o currículo”, ou seja, desarmá-lo, interpretá-lo à luz dessa sociedade capitalista e ressignificar o currículo entendendo que seu aspecto oculto é importante para mostrar se há algo por trás do explícito que é o resultado consumado das relações do cotidiano, “é tornar-se

transparente aquilo que normalmente aparecia como opaco” (SILVA, op. cit., p. 80) nos espaços da sala de aula, questionando criticamente o motivo de esse currículo existir, organizar-se e assumir função transformadora nessa sociedade.

Nesse contexto, após apresentar as teorias críticas, o referido autor direciona sua evolução histórica para as teorias pós-críticas que tiveram repercussão também na Linguística Aplicada categorizada por Moita Lopes (2006) como Indisciplinar e transgressiva, que, segundo esse linguista, o termo “transgressivo se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto político como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicional” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). Como se observa, a teoria pós-crítica dialoga entre muitos campos de estudo, provocando uma mudança de pensamento que implica em questionar e em estar plenamente insatisfeito com os conceitos estabelecidos, o que faz do currículo na teoria pós-crítica tornar-se um campo de estudo da diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo.

A partir desse ponto, surgem os estudos multiculturais retomando e aprofundando categorias da nova sociologia educacional como gênero, feminismo, as narrativas étnica e racial, a teoria *queer*, a pós-modernidade, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo numa perspectiva de contextualizar o currículo em questões de saber, poder e identidade.

Em toda essa abordagem histórica sobre currículo, fica claro como cada teoria delimita seu espaço entre a tradicional, a crítica e a pós-crítica, uma forma de evidenciar diferentes contribuições teóricas que dão conta não só de descrever cada teoria sobre currículo, mas ao descrever, questiona e amplia as concepções de currículo situando-o frente a novos desafios dessa sociedade em transformação.

Na próxima subseção serão abordadas questões do currículo escolar, conhecimento e cultura no contexto de pós-modernidade.

### 1.2.2 Currículo escolar, conhecimento e cultura no contexto de pós-modernidade

Dos anos de 1990 até o momento, o multiculturalismo que, segundo Silva (2010, p. 85), “é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”, surge na sociedade com manifestações e expressão dos referidos grupos, entre eles, mulheres, negros, homossexuais, agricultores, trabalhadores diversos, estudantes em geral, etc., assumindo seu espaço social enquanto igualdade de direito, em contraposição a homogeneização cultural dos meios de comunicação pós-modernos.

Apesar de esse movimento ser classificado como possuidor de “um caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos” (SILVA, 2010, p. 85) - em virtude da pós-modernidade ter proporcionado a diversidade cultural nacional homogeneizante e paralelo a isso, ter deixado espaço para o surgimento de outras culturas - o multiculturalismo nasce do que essa pós-modernidade deixou fugir do seu controle, gerando não só um olhar para culturas diversas que se cruzam no mesmo espaço e tempo, mas também, alterando o conceito do termo currículo mediante “a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 19), o que faz do currículo um campo de discussão que não pode separar questões culturais de questões de poder, principalmente nos espaços educativos.

Se, de um lado, a sociedade, e principalmente a escola, compreende o currículo como algo pronto e definido, não cabendo à comunidade escolar opinar ou ampliar sua perspectiva, deixando a cargo apenas dos especialistas em educação, do outro, numa perspectiva cultural, abre espaço para compreender as identidades, as culturas global e local, o currículo como poder.

São essas duas relações de currículo apresentadas anteriormente, uma historicamente situada em uma perspectiva autoritária e racional que determina as



práticas da escola e da vida do estudante na sociedade, sendo a relação entre currículo e conhecimento escolar, concebida de forma tradicional e, a outra, em uma abordagem socio-histórica, nascida das relações entre cultura e sociedade, que apontam questionamentos sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade em um contexto em constante transformação.

Silva (2010, p. 16) conceitua o currículo tradicional como aquele que pretende ser apenas “teorias neutras, científicas, desinteressadas” que se estabelece sem um vínculo social, como algo que nasceu do nada, pois não se tem motivo para vir, nem para existir. Sua presença apenas preenche um espaço ou enche a cabeça do aluno de conhecimento como se fosse um objeto vazio alheio a seu tempo.

Cabe aqui refletir que estudante se espera para tal sociedade nessa perspectiva, ou ainda, se há uma relação entre currículo, estudante e sociedade, pois Bobbitt (apud SILVA, 2010), ao contextualizar o conceito de currículo nos anos de 1918, no período de industrialização norte-americana, o define como “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”. Na perspectiva desse autor, a escola é similar a uma fábrica e sua inspiração teórica sobre currículo é a “administração científica” de Taylor, em que o “estudante é processado como um produto fabril” (SILVA, op. cit., p. 12).

Todo esse conceito de currículo tradicional que visa “o quê” ensinar está muito preso a uma abordagem ontológica que procura descobrir o que ele é e como defini-lo, sem situá-lo numa abordagem sócio-histórica em que “o porquê” é acionado, questionando por que se deve ensinar isso? para quê? Uma forma de empoderamento do currículo que deixa de ser algo neutro, para ter finalidade diante de um contexto social, o que, segundo Silva (2010, p. 15), a questão básica é: “o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”

Currículo é, no entanto, unir “o quê?” ao “por quê?”, pois todo currículo sendo uma seleção de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, segundo (SILVA, 2010, p. 15), faz-se necessário relacionar a um interesse, a um fim. É nesse momento que o currículo deixa de ser tradicional, neutro e desinteressante e passa a assumir uma questão de poder, pois ao decidir sobre eliminar ou incluir conhecimentos, indicar para quais séries ou anos de escolaridade se deve ensinar algo, vai se tornando crítico e por consequência, pós-crítico, no momento em que o poder de decidir, interroga sobre: para que sujeito se ensina? Para que sociedade? Um questionar-se que envolve saber, identidade e poder.

Essa ampliação de percepção sobre o campo de abrangência e conceitos do termo currículo ultrapassa o de “grade ou matriz curricular”, referindo-se apenas aos componentes curriculares definidos de forma conteudista e descontextualizado, que se restringia ao espaço escolar como fim, para, além dessa percepção, integrar-se às concepções de relações sociais, poder, identidade, conhecimentos e procedimentos de ensino e aprendizagem tendo em vista o que se quer transformar nos sujeitos de um determinado tipo de sociedade.

Partindo dessa discussão, cabe apresentar o conceito de currículo entendido por Moreira e Candau (2008) como:

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, op. cit., p. 18).

O entendimento apresentado acima desmistifica uma visão de o mesmo estar relacionado a plano ou lista de conteúdo que tem que ser cumprido para se chegar a um fim inexistente e introduz uma visão de currículo que parte da análise da sociedade, do conhecimento cultural, das relações sociais que constroem esforços, via Projeto Político-pedagógico numa abordagem socioeducativa.

Nesse contexto, o currículo se integra a fatores socioeconômicos, políticos e culturais que trazem marcas da pós-modernidade em si, ampliando a reflexão sobre a função do mesmo nesse tempo em que se coloca a escola no verdadeiro espaço formador e facilitador do acesso do aluno ao conhecimento e a formação de sua identidade cultural. Se, segundo Silva (1999 apud MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17), a pós-modernidade traz reflexões sobre a visão do presente e não do futuro; sobre o conhecimento de forma relativa e não permanente, e o estado de consciência parcial e não total, tais características apontam para uma mudança de comportamento sobre o olhar do currículo que deixa de ser rotineiro e uniforme para assumir uma expectativa dinâmica e diversificada.

O currículo, dessa forma, atua numa dimensão crítica que articula saberes relacionados à cultura de mundo com a cultura escolar, integrando conhecimentos e não desprezando-os, pois todos os conhecimentos se unificam na formação do sujeito pensante.

Perceber a criticidade desse currículo é entender sua contribuição diante do desafio de formar homens, cidadãos, conscientes de sua função de sujeito construtor da sociedade, tendo agora o conhecimento escolar um papel importante, pois, ressignificado, segundo Moreira e Candau (2008, p. 21), possa esse conhecimento ser “um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país”.

Se a função do currículo é formadora, historicamente ficou presa à rigidez das doutrinas alienantes e estruturalistas da classe dominante que imperou, implantando currículos-empresa, campo, comércio, fábrica, indústria, entre outros, ficando imbricada à função de servir a um grupo de interesses.

Hoje, redefini-lo, significa colocá-lo diante dos desafios da sociedade com características de transformação social e humanizante, em que sujeitos aprendem na

relação com o outro e com o mundo, o que para Arroyo (2011, p. 141) significa destruir esse “critério de racionalidade” do currículo para abrir espaço para os sujeitos críticos e autônomos, pois, diz o autor, “sem sua crítica não haverá lugar para sujeitos, continuarão mantidos no ocultamento” (ARROYO, op. cit., p. 141).

Esse ocultamento citado pelo autor demonstra a não participação social que deixa a classe dominante aparecer visualizando o sentido de um currículo de interesse, sem compromisso com o social, como Arroyo cita em sua obra, reproduzindo a fala das autoridades ao povo, “vocês sem saberes, sem cultura, venham aprender dos sábios e cultos” (ARROYO, 2011, p. 141). Esse discurso da escola tradicional apresentado pelo autor sobre o currículo, confirma a ideia de que o conhecimento escolar é suficiente para a formação de um currículo de vida que considera todas as relações sociais e, que portanto, somente a escola mantém o poder de ser formadora dele, sem ao menos questioná-lo.

Hoje, vê-se claramente uma política educacional de resultados, um currículo constituído de avaliações externas. Parece que a escola gira em torno de mostrar resultados para ocultar problemas. Como reflete Arroyo (op. cit.), esse ocultamento é uma forma de destruir o multiculturalismo, a participação social e contribuir para o fortalecimento das antigas relações de inferioridade, cultura nacional, exclusão social, violação dos Direitos Humanos.

Segundo Jallade (2000 apud LOPES, 2004, p. 111), “o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro”. Essa citação revela que não adianta mudanças do ponto de vista político-estrutural ou financeiro apenas, para a educação, deve-se levar em conta a perspectiva crítico-social sobre currículo que de fato direcione seu olhar para as necessidades de mudança que a sociedade almeja alcançar para esse tempo de híbridos conceitos.

O conhecimento do cotidiano, nessa perspectiva, une-se ao conhecimento formal integrando-se numa proposta de autossustentação das ideias do ser que, diante do pensamento da pós-modernidade, abre espaço para a formação da identidade, ampliando as orientações das políticas curriculares que por muito se restringem às perspectivas homogeneizantes.

Dessa forma, o currículo assume uma nova forma de integração às problemáticas da sociedade e as discussões abrem espaço para temáticas culturais como gênero, sexo, etnia, credo, tecnologia, direitos humanos, educação ambiental e outras, que embora os PCN (BRASIL, 1998) já fizessem referência através dos temas Transversais, há uma necessidade de incorporá-las mais ainda enquanto prática, vivência e mudança de atitude, pois o currículo é um espaço de disputa em que a sociedade necessita do mesmo para debater novas concepções de convivência.

Mas, como iniciar essa discussão se não for pelas experiências do cotidiano que são trazidas pelos alunos à sala de aula? É inevitável. A escola, através do seu Projeto Político-pedagógico encontra um campo perfeito para desenvolver estratégias que lidam com a junção de natureza do cotidiano com o conhecimento sistematizado. Portanto, o currículo, para assumir a função de formador, tem que experimentar primeiro a exploração do cotidiano como conhecimento prévio, se quiser ser verdadeiro e honesto à realidade, caso contrário, continuará a reproduzir antigas práticas, como critica Arroyo (2011, p. 125): “os currículos e o material didático carregam um déficit de experiências e têm dificuldade de reconhecer ainda as experiências sociais nem sequer dos educandos e dos educadores como conhecimento devido, sistematizado”.

Portanto, para se definir esse currículo oficial, faz-se necessário debruçar o olhar sobre alguns elementos constitutivos que marcam a escola: o primeiro é reconhecê-la como esfera de estudos culturais que, segundo Moreira e Silva (2011, p. 114), “nas duas últimas décadas gerou um forte interesse pelo conceito de ‘cultura popular’ e estimulou, conseqüentemente, uma série de importantes esforços para teorizar a ideia do ‘popular’”.

Nessa perspectiva, a escola assume a função de pesquisadora das culturas do povo, sem esquecer aspectos global e local desse contexto de pós-modernidade.

O segundo elemento diz respeito a relacionar o currículo ao contexto de pós-modernidade, em que as questões atuais são refletidas no ambiente escolar à luz da cidadania, da participação social e dos direitos humanos, no tempo e no espaço de relações interativas e midiáticas.

E por fim, o terceiro, o mais importante para um currículo na perspectiva da formação humana, que diz respeito a libertar as vozes ocultas, como diz Moita Lopes (2006, p. 103) “contemplar as vozes do Sul”, que são silenciadas nas salas de aula ao ponto de reprimirem desejos, expectativas e sentimentos por conta de hegemonia ditatorial entre sociedade, família e escola historicamente constituídas.

Libertar para que a escola desoculte o currículo oculto gerador de *bullying* que dá impressão de uma sociedade perfeita, de brancos, de homens, de jovens, de católicos entre outros, em um campo em que as necessidades do aluno, integram-se a todos em um espaço sem homofobia, sem discriminação de qualquer tipo, sem racismo, transformando esse “‘homem modulado’, o mais notável produto da sociedade moderna” (BAUMAN, 2000, p. 161), - sem perfil, descontextualizado, repetitivo e programado para ser sem “essência” - em um ser das relações pessoais e das interredes.

Com esses três elementos relevantes para repensar o currículo, o conhecimento e a cultura nos espaços escolares, nesse contexto de pós-modernidade, acredita-se que se estará contribuindo para composição de uma proposta curricular de função formadora “em que o multiculturalismo apela para o respeito à tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas” (SILVA, 2010, p.86). Uma proposta curricular, portanto, que, no contexto das teorias pós-críticas do currículo, fortaleça a expectativa de uma cidadania plena, pensando os problemas da sociedade e colocando o estudante como protagonista de sua história, instaurando, portanto, o currículo flexível, tema que será tratado na subseção que se segue.

### 1.2.3 Um currículo flexível para o contexto social do século XXI

No âmbito das teorias pós-críticas do currículo em que a pós-modernidade rompe com a perspectiva de um currículo rígido de característica moderna, “linear, sequencial e estático” (SILVA, 2010, p. 115), o termo “cidadania” se afirma em meio a ideais éticos para a construção de uma sociedade mais democrática, em que a participação social é o principal elemento que move direito e dever, realização pessoal e construção da integração dos homens na sociedade.

Marques Mar (2012), tratando sobre o tema cidadania crítica e consciente nos espaços da escola, apresenta cinco considerações para esse tema que são assim descritos: na primeira, a autora se refere à cidadania como um processo contínuo de humanização; na segunda, o tema cidadania crítica se integra à participação em movimentos e lutas sociais por condições de igualdade nessa sociedade; na terceira consideração, diz respeito à conquista de um espaço multicultural, na quarta, a autora aponta para as relações de poder na sociedade.

Por fim, a quinta consideração em que esse tema é apresentado do ponto de vista pedagógico-escolar, em que a autora entende que a escola “deve mediar e articular o projeto político da sociedade e o projeto pessoal dos envolvidos na educação” (MARQUES MAR, 2012, p. 35), contribuindo para a formação da cidadania dos sujeitos dessa sociedade.

Nessas cinco considerações sobre cidadania apresentadas por Marques Mar (op. cit.) fica evidente que a pós-modernidade abriu caminhos para questionar as estruturas e práticas sociais vigentes e introduzir novas reflexões sobre como conviver em sociedade de forma que se valorize o pleno exercício da cidadania que se estabelece através da luta constante pelo espaço de direito, pelas práticas sociais e por melhor qualidade de vida. Observa-se, nas considerações da autora, que cidadania se faz com participação social de todos e todas, o que implica a luta em movimentos sociais pela garantia desse

direito, o respeito à diversidade multicultural e à relação de poder. Contribuindo, portanto, para o processo de humanização dos sujeitos.

Assim, como o termo cidadania foi se incorporando nas práticas sociais cotidianas através da abertura pela lei maior do país, a Constituição Federal de 1988 que expressa no Título I, Dos Princípios Fundamentais, Art. 1º, inciso II, a cidadania, como pré-requisito que fundamenta o Estado Democrático de Direito, várias prescrições legais também a colocaram como princípio norteador, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), doravante LDB (BRASIL, 1996), que em seu Título I, da Educação, constata-se uma ampliação sobre o sentido de “educação” que se volta para cidadania, diferente do historicamente conceituado, constitui-se, essa educação, da inter-relação de outros grupos sociais e espaços: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, op. cit.).

Nesse artigo, os diferentes espaços educativos depreendem a ideia de uma integração entre educação, cultura, sociedade, valores e formação para a cidadania. Assim a educação deixa de ser um ato exclusivo das salas de aula para se somar às práticas sociais, motivo que faz a LDB (BRASIL, op. cit.) apontar para um currículo que não se caracteriza apenas pelos componentes tradicionais como Português, Matemática e outros, mas para a discussão de temas que serão abordados na “parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, Art. 26), assumindo um vínculo social, um compromisso com os problemas da sociedade.

Essa forma de exercitar a cidadania de um povo reconhece a identidade e o respeito à sua cultura local como elementos importantes para a formação cidadã crítica, pois estabelece um debate acerca das diferenças e da inclusão social, que busca dar um “não” ao racismo, à homofobia, e a toda forma de discriminação que preservam a



intolerância e o colonialismo europeu - centralizador da cultura de prestígio (europeu, branco, rico, homem, bonito, entre outros) – que criou a cultura da exclusão social nas sociedades colonizadas.

No entanto, a LDB (BRASIL, 1996) quando aborda o currículo, faz referência aos componentes curriculares tradicionais, assumindo-se de forma tradicional, pela preocupação em como deve ser organizado cada componente, usando expressões como: “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes” (BRASIL, op. cit., Art. 27).

Essa ênfase à forma tradicional do currículo deixa de perceber que o currículo parte de um contexto flexível que emerge das diferenças, da insatisfação e dos questionamentos da pós-modernidade, embora essa lei tenha surgido da Constituição Federal Brasileira de 1988, uma das mais democráticas que tivemos em nosso país, formando assim, o currículo flexível.

Então, é com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a) que princípios e diretrizes são estabelecidos com o objetivo de nortear e fixar os conteúdos mínimos para a formação básica do cidadão, assim como servir de orientação metodológica e avaliativa de como proceder com cada disciplina, configurando-se, portanto, em “propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articuladas em temas que se vinculam às várias dimensões da cidadania” (CURY, 2002, p.192).

O currículo numa perspectiva tradicional, embora revestido do discurso crítico marcado pela transformação ideológica e neoliberal, apresenta-se preso à organização, a conteúdo e ao formato de componente curricular, muito presente nas escolas como uma questão cultural. Entretanto, são introduzidos em seu contexto, temas socioculturais diferentes e necessários, que mesmo não sendo conteúdo com planos de ensino rigidamente formados, encontram respaldo legal na Constituição Federal (1988) e na LDB (BRASIL, 1996).

Esses temas abordados nas propostas curriculares discutem, por exemplo, sobre a Educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena através da Lei nº 10.639<sup>2</sup>, que são trabalhadas de forma interdisciplinar.

As referidas temáticas dão origem a um documento complementar aos PCN (BRASIL, 1998b) que são os Temas Transversais, um conjunto de temas propostos - Ética, Meio ambiente, Pluralidade cultural, Saúde, Orientação sexual, Trabalho e consumo - que tem por objetivo “discutir o sentido ético da convivência humana nas relações com várias dimensões da sociedade como: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde” (BRASIL, 1998b, p. 25).

Estando essas temáticas no contexto de discussão da contemporaneidade, os temas transversais, ainda incipientes, e atrelados a orientações metodológicas, deixam transparecer que discutir ética e cidadania precisa de um passo a passo, tornando-se, dessa forma, um documento incoerente entre teoria e prática, pois transversalizar um tema, segundo o referido documento é “uma forma de incluí-lo explícita e estruturalmente na organização escolar, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade” (BRASIL, op. cit., p. 30).

Entretanto, a forma como são tratados os temas transversais apenas o inclui como mais um conteúdo a ser explorado no currículo, distanciando da função de discutir cidadania do ponto de vista ético, o que corresponde a “um conteúdo que inclui questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade”, uma educação pelos valores. (BRASIL, 1998b, p. 23).

Na pós-modernidade, segundo Silva (2010, p. 115), “parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno”, uma forma que o autor encontra para dizer que mesmo com o discurso de cidadania, contemporaneidade, ética

---

<sup>2</sup> Refere-se, em especial, ao ensino sistemático de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

e reflexão crítica, as práticas são as mesmas, não mudam. Discutir temas transversais na sociedade pós-moderna não se limita em como será discutido, mas, diante da necessidade, deveria assumir uma atitude em que discutir, questionar, duvidar e intervir, acabam com qualquer forma que se traduza a certeza positivista e metodológica.

Na descrição da sociedade do conhecimento e da informação em que a tecnologia assume campos de atuação, Santomé (2013), diante dessa crise de valores e de mudanças de papéis, chama a atenção pela busca de uma educação em Direitos Humanos e em valores. Para o autor, a sociedade tem medo de construir solidariedade e, quando pensa nos outros, estabelece uma situação de desconfiança e terror, porque conduz os problemas da sociedade a serem resolvidos de forma individual e egoísta. Ainda, segundo Santomé (op. cit.), assume o sentido de uma sociedade vigiada pelos aparatos tecnológicos que vem mudando os costumes, os valores, e as relações sociais.

Câmeras de vídeo espalhadas por todos os espaços públicos e privados; *facebook* que narra a vida diária sem medir esforços em manter segredos; a *internet* que através do *You Tube* mostra fatos peculiares das relações do dia a dia, são exemplos de como a tecnologia está presente no cotidiano da sociedade, ora criando cultura de massa – conectando e vigiando todos através das redes sociais, inclusive a espionagem norte-americana às grandes potências mundiais -, ora invertendo valores e atitudes, como o *cyberbullying* – “a difamação e o *bullying* pela *internet*” (SANTOMÉ, 2013., p. 159).

Segundo esse autor,

[...] urge que os sistemas de educação formem as novas gerações em valores que contribuam para frear esta nova cultura da crueldade, de que vale tudo para se tornar uma pessoa famosa. [...] ajudem a desenvolver capacidades e estratégias que lhes permitam compreender as implicações reais do que significa se dedicar a vender informações ou imagens escandalosas e exclusivas, mentir, difamar em qualquer uma das redes sociais [...]. (SANTOMÉ, op. cit., p. 159).

A partir desse contexto de perda de valores, surge a necessidade de conduzir a discussão para o debate ético, pois uma educação pela cidadania se constrói debatendo valores, ética e moral. Percebe-se que, nas relações sociais, em rede ou não, o uso de

agressões físicas e pessoais são frequentes e que, nas pesquisas científicas, danos a pessoas, animais e meio ambiente, ocorrem sem haver preocupação com o outro, com sua integridade física e psíquica. “Em um mundo onde a informação e o conhecimento desempenham um papel tão decisivo, tornam-se urgentes os debates éticos para nos esclarecer o acesso à informação e as distintas modalidades de produção cultural” (SANTOMÉ, 2013, p. 161).

Continuando, o mesmo autor propõe uma educação por meio da empatia e da compaixão, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de “sofrer juntos, compreender o estado afetivo e emocional do outro” (SANTOMÉ, op. cit., p. 164), pois só assim descobriria o valor da vida, o respeito e a responsabilidade social. Uma forma de encontrar a “felicidade”, definida por Santomé (op. cit., p. 165) como sendo “sentir-se bem consigo mesmo e com os demais”, o que gera transformação nos processos ensino-aprendizagem, na formação do professor e nas propostas curriculares do ponto de vista de como abordar o currículo de forma que a ética e a cidadania sejam seus elementos centrais.

Então, uma proposta curricular que aponta para cidadania, articula em sua essência o estudo em Direitos Humanos, na busca de incluir os excluídos socialmente, tanto no currículo explícito como no oculto, pois, como diz Santomé (2013., p. 163), “É preciso aceitar a pretensão de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso”, ou seja, integrar ao currículo tradicional, já abordado por Silva (2010), o debate entre as culturas, entre alunos e professores, não apenas entre professores, mas também com professores e alunos que, dia a dia, estabelecem relações sociais conflituosas e harmoniosas, mas sempre contextuais, reais e de responsabilidade.

É nesse século que exige um currículo escolar novo em que a justiça social, a paz, a compreensão e a solidariedade global são seus princípios norteadores. Um processo em que as propostas curriculares se afirmam saindo do patamar de Parâmetros

Curriculares Nacionais para articular currículos locais, como exemplo das propostas curriculares estaduais e municipais de algumas regiões do Brasil que surgem da necessidade de organizar e orientar o currículo nacional, numa perspectiva local, reafirmando-se, dessa forma, como um currículo flexível.

Por fim, pensar na escola para esse tempo de pós-modernidade em que as sociedades se articulam em redes, proporciona pensar um currículo flexível que atenda não só a dinâmica de tempo e de espaço atrelada às novas oportunidades e usos da tecnologia, mas que também consiga desmistificar o currículo unilateral propondo um diálogo com a diversidade e a flexibilidade nas ações curriculares, de forma que o multiculturalismo, via processos metodológicos interdisciplinares, dê conta de articular a educação como ferramenta para as novas sociedades do conhecimento e da informação.

Contudo, é no engajamento em prol da justiça social, da paz e da solidariedade que o currículo escolar flexível desse século se caracteriza como marco importante para construção da cidadania através da valorização da participação social com compromisso, com políticas de igualdade e oportunidade para todos.

### **1.3 O Livro Didático na pós-modernidade**

As subseções a seguir abordam o contexto da pós-modernidade situando o livro didático, enquanto linguagem midiática, como uma das transformações pedagógicas decorrente desse tempo.

#### **1.3.1 O lugar do livro didático na pós-modernidade**

O espaço do livro didático, no contexto de pós-modernidade, abre discussão sobre a eficácia de ferramentas pedagógicas que deem conta de acompanhar as

transformações ocorridas no mundo com o advento da globalização que traz em si, muitas implicações em diferentes áreas e entre elas, a educação.

Se a globalização foi capaz de impor uma nova ordem, que rompeu com rígidos pensamentos na área da economia, da política, da tecnologia, da cultura e do consumo, abrindo caminhos para novos conceitos historicamente engessados na sociedade, como as noções de tempo, de espaço, de valores e de identidade, ela também contribuiu para um olhar crítico sobre o processo educativo e os instrumentos pedagógicos para essa nova era, tudo isso em função de uma sociedade de ideias múltiplas, de sujeitos diversos e práticas inter(trans)disciplinares.

O mundo tornou-se pequeno diante de tantas redes de comunicação; a distância não mais existe nessa sociedade globalizada; os mercados oferecem os mesmos produtos e marcas em todo o mundo; o consumismo é a alma da globalização. Parece que a sociedade está programada para comprar, descartar e comprar. O sentido de se estar vivendo numa colônia global em que todos consomem, usam e expressam quase as mesmas coisas, é constante.

Com o conceito de globalização como “um conjunto de processos que tendem a *desterritorializar* importantes práticas econômicas, sociais e culturais de seus limites tradicionais em estados-nação” (SUÁREZ-OROZCO; QIN-HILLIARD, 2003, p. 8 – grifo nosso), chama atenção a palavra *desterritorializar*, que traz a ideia de tirar do lugar algo já estruturado, para dizer que pensar globalmente, é assumir posição no mundo - não em espaço limitado -; é entender sujeitos presentes no mundo com diferentes culturas e identidades étnicas, raciais ou de gênero, que já se misturaram, pela necessidade de espaço de sobrevivência de ordem religiosa, econômica, cultural ou pela necessidade de ser um internauta - um cidadão das redes sociais, um consumidor da internet -, cuja pátria é o mundo.

Discutir essas mudanças contemporâneas, que afetam todos os setores ao mesmo tempo em que inter-relacionam, trazendo novos conceitos e identidades, a qual

se denominou de globalização, é perceber-se envolto no conceito de deslocamento que, segundo Ernest Laclau (1990 apud HALL, 2006, p. 4), refere-se a uma estrutura que sai do centro, do controle ou poder, para dar espaço a muitas visões que dialogam e convivem entre si, assumindo novas identidades. É dessa forma que se sente o sujeito na sociedade globalizada; um ser em transformação constante, em todos os sentidos que esse espaço global pode proporcionar.

Um sujeito deslocado do seu espaço historicamente marcado, que vivia (vive) preso a concepções rígidas, sob forte influência positivista que se constituiu pelo uso da ciência, da razão, do progresso e da industrialização, descrito por Hall (2006, p. 2) como sujeito iluminista, centrado em verdades absolutas e inquestionáveis - como são os regimes totalitários, os métodos de ensino tradicionais, a organização do currículo escolar e o próprio livro didático.

Diferente do sujeito que se integra a uma sociedade onde as práticas sociais são caracterizadas pela rapidez, pela complexidade de informação, pela mudança de pensamento, pelos valores e pelas concepções, denominando-se de pós-modernidade - termo que “suscita ideias de ruptura e de instalação de uma nova ordem, em função das transformações que se têm processado em nossa sociedade” (HENNIGEN, 2007, p. 195).

Esse termo “pós-modernidade” pensado por Bauman (2001), para quem a pós-modernidade está representada nos espaços político, econômico, social e tecnológico; aponta também para um processo em desenvolvimento que nunca se completa, mas que interage com todos, no tempo e no espaço em que acontece.

Dessa forma, em sua obra *Modernidade Líquida* (2001), Bauman conta a passagem da modernidade, que, metaforicamente, assume a denominação de “modernidade sólida”, justificando as práticas antigas na sociedade, oriundas de pensamentos fechados e deterministas, para a pós-modernidade ou “modernidade líquida”, que traz traços mais leves, flácidos, portáteis, de comunicação avançada através

das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), da chamada *era digital*, conduzindo suas explicações à experiência humana, como expõe a seguir:

Os líquidos se movem facilmente. Eles fluem, escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam, borrifam, pingam, são filtrados, destilados; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. [...] A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de leveza (BAUMAN, 2001, p. 8).

Fazendo uso da linguagem figurada, a citação acima faz referência a um contexto de sociedade em processo de transformação, que se afirma como “líquida” ou pós-moderna, para reforçar a necessidade de mudança de práticas e de uso da modernidade, que historicamente atravessaram o tempo e o espaço, e agora, se encontram presentes como se fossem novos, precisando ser transformados, moldados para esse novo espaço pós-moderno, o que se configura no “derreter os sólidos” (BAUMAN, 2001, p. 10).

Um eterno exercício de olhar de forma diferenciada sobre antigas práticas do cotidiano, que exigem mudança diante do pensamento pós-moderno, como: o trabalho, quando antes, apenas em ponto fixo e hoje, também em ciberespaços; a escola, antes, lugar de conhecimento sistemático, com toda sua estrutura e procedimento, para ambientes virtuais de aprendizagens múltiplas e o livro didático, material impresso nas mãos de professores e alunos - elaborado de forma sistemática e formal, com vivência de um período de três anos -, para se configurar em dinâmicos espaços virtuais de interação, de linguagem midiática e de hipertextualidade, tornando-se, uma obra multimídia composta de livros também digitais<sup>3</sup>.

Transformações pedagógicas como essas afirmam a ideia de inovação de práticas e modos de pensar frente a um tempo que exige dinamismo, fluidez, avanço tecnológico e interação, não só do ponto de vista da comunicação e do uso da linguagem da informação, mas também de inclusão social a toda forma de práticas dessa sociedade em processo de ruptura.

---

<sup>3</sup> Os livros digitais correspondem à nova opção que o professor do Ensino Médio pode adotar durante o processo de escolha das obras didáticas, com base na análise das informações contidas no Guia de livros didáticos, para o PNLD 2015 (BRASIL, 2013, p. 10).



Esse pensamento pós-moderno aponta, de um lado, para o desenvolvimento tecnológico em diferentes setores, de outro, para práticas capitalistas e consumistas que motivam um grandioso mercado consumidor, volátil, portátil, de *high tech* excludentes para aquele que não o consome, às vezes até porque não tem necessidade, a exemplo daqueles que trocam de aparelho celular seminovo em questão de dias, a procura de outro com mais função. Enfim, vive-se em meio a uma sociedade de consumo exagerado, cultura da pós-modernidade que vem se transformando em um espaço de objetos voláteis e portáteis, que faz desses objetos, elementos descartáveis, sem identidade e, em muitas situações, passando essa visão para as relações pessoais. Hoje, associa-se o consumidor e o comprador não mais a coisas, mas também a drogas, sexo, gente, livro - inclusive o didático.

O livro didático, que também se consome, é fruto da política neoliberal de educação, como critica Libâneo:

[...] o chamado modelo neoliberal de educação estaria subordinando alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento, tecnologia, competitividade internacional), ou seja, à lógica do mercado (LIBÂNEO, 2011, p. 22).

O autor, ao situar a educação na lógica do mercado, lembra a posição de Bauman (2001) no que se refere a uma sociedade de consumo em que tudo se transforma em produto para compra e venda. Libâneo (2011) denuncia uma crise sobre a qual é preciso refletir para encontrar um sentido entre tecnologia, modernidade, consumo, educação e cidadania, em que o professor possa se integrar a novos mecanismos para aprender a conviver com novas linguagens e pensamentos da pós-modernidade, como cita:

[...] o novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2011, p. 30).

Logo, não basta entender a pós-modernidade apenas como processo de transformação, mas, como implicações que modificam cenários, valores e percepções

das pessoas sobre os objetos. Dessa forma, não é estranho encontrar expressões do tipo “livro consumível” ou “livro reutilizável”<sup>4</sup>. Essa é uma realidade que precisa ser questionada com a preocupação mostrada por Libâneo, para poder encontrar o papel do livro didático nesse contexto de pós-modernidade: mesmo diante de sua historicidade na escola e na vida de alunos e professores, não devendo ser visto apenas como um produto a ser consumido, mas como uma ferramenta de apoio de aprendizagem desse tempo.

Esse questionamento, como já aponta Libâneo (2011), sobre o “novo professor”, diz respeito à formação continuada desse protagonista dos espaços da sala de aula que é o professor, pois o significado contextual deste tempo presente, questionável e dinâmico exigido pela pós-modernidade e inclusive com o uso do livro didático digital, quem dará é esse profissional em sua plena atualização, mesmo o aluno usando livros “consumíveis” ou “reutilizáveis” por um período de três anos, até a próxima escolha.

Não obstante, a escola foi enrijecida pelo pensamento *fordista*, entendido como “a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase ‘pesada’, ‘volumosa’, ou ‘imóvel’ e ‘enraizada’, ‘sólida’” (BAUMAN, 2001, p.69, grifo do autor), e tornou-se lugar das linhas de produção, de produto-aluno que atinge ou não atinge índice nas avaliações externas, de lugar de reprodução de conhecimento; de salas de aula de igualdade de pensamento com uso de uma mesma ferramenta pedagógica, o livro didático.

Porém, nesse contexto de certa igualdade de condição pedagógica, o livro didático, com sua característica nacional como foi pensado de fato, não atende a todas as dimensões pedagógicas regionais, tornando-se relevante a indagação de como justificar sua escolha diante de uma sociedade que pensa plural, que transporta conhecimento na mão, que usa do digital para fazer diferentes articulações, quando este tem suas limitações ao longo da história da educação.

---

<sup>4</sup> Livro consumível pode ter ou não lacunas e espaços que possibilitem ao aluno a realização de atividades e exercícios propostos no próprio livro. Diferente do reutilizável, que permanece, em caráter provisório, com o estudante durante o ano letivo correspondente, devendo ser devolvido à escola, após este período, para posterior utilização por outro estudante (BRASIL, 2013, p. 2).

Uma resposta para esse questionamento faz unir essa visão sobre o livro didático ao pensamento de Bauman (2001), que caracteriza a pós-modernidade como a era do *software*, da modernidade “leve”, como são leves o celular, o *notebook*, o *tablet* e no PNLD 2015, o livro didático digital, que pode ser um dos tipos escolhidos pelo professor para o trabalho na sala de aula, enquanto multimídia para dispositivos como *laptop*, *desktop* e *tablets*, “devendo apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais<sup>5</sup>” (BRASIL, 2013, p. 3). Uma proposta inovadora e atrativa, que mesmo sem usar a *internet*, a organização do livro digital, pelos seus aplicativos, aponta para o cruzar das vozes que anunciam diferentes letramentos, mesmo que ainda não integre a comunicação autêntica da realidade como os texto *on-line*.

São características como essas que marcam a evolução dos tempos e do uso das ferramentas como o livro didático, o computador ou celular, em diferentes contextos, que não excluem qualquer desses, mas viabilizam possibilidades de aplicação paralelas, a partir da reflexão frente à constante perspectiva de atualização de prática e de linguagem que se integram a esse novo tempo. Diante disso, novos formatos, atualizações e sentidos são dados aos objetos para que, depois de ressignificados, possam permanecer nessa sociedade da informação ou dos ciberespaços, como denomina Santaella (2007).

Para isso, a primeira mudança corresponde à utilização da linguagem, a linguagem da pós-modernidade ou “linguagens líquidas na era da mobilidade”, vista aqui na perspectiva de cultura midiática que, como cita Santaella (2007), dá sentido a esse tempo de integração das linguagens:

Já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança das instabilidades. Texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes (SANTAELLA, 2007, p. 24).

---

<sup>5</sup> Entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos.

São formas, processos de comunicação que, segundo Santaella (2007), de forma “híbrida” ou a “hibridização da linguagem”, tem sua característica nesse tempo. Uma linguagem com traços da heterogeneidade discursiva, autêntica, que foge da linguagem do livro didático, por esse não manter dados atuais, precisando sempre da intervenção do professor enquanto atualizador ou ressignificador do papel dessa ferramenta nos espaços educativos, pois o livro didático se constitui de um limitado conjunto de textualidade e de conceitos estabelecidos mediante os fatos históricos da sociedade, mesmo sendo o digital, que se limita quanto ao formato que é parecido com o impresso e quanto à atualização e uso previsto para um período de tempo - embora o seu formato interativo se configure uma aproximação com os aspectos midiáticos do contexto desta sociedade, mais do que o livro didático impresso, já considerando um avanço.

Nada disso é para se estranhar, mas para perceber que as tecnologias, como sintomas desse tempo, estão presentes no mundo e fazem parte desta sociedade midiática em que se constitui o desafio de entender, diante do aparato tecnológico da pós-modernidade, o papel do livro didático nessa sociedade, pois ele compete no espaço com informação e comunicação em tempo real, nos bancos escolares. Depois de entender suas implicações, diante de um tempo que exige mudança de prática pedagógica do professor e o olhar na formação continuada.

Essas são questões sobre as quais se precisam refletir para ressignificar o fazer do professor e do aluno no envolvimento de práticas e usos de ferramentas marcantes, que sem questionamento, se tornam reprodutoras e se perdem diante das diferentes possibilidades desse tempo. Assim, propõe Gimeno Sacristán (2007) diante de uma sociedade marcada por outras linguagens, de fragmentação do conhecimento, do uso de diferentes ferramentas e diferentes leituras, manter um olhar sobre a educação e a mudança de paradigma para se fazer parte desse mundo.

Tal mudança, segundo o autor, surge de um olhar sobre o currículo e sobre a forma de ensinar que vai mexendo com transformações geradoras de reflexões, que

incluam sujeitos do processo de ensinar e aprender permeados em capacidades que ajudem os mesmos a estarem no mundo, presentes em uma realidade, que possam se “conscientizar sobre temas e problemas que afetam todos em uma sociedade globalizada: a ordem mundial, a fome, o esgotamento dos recursos, a superpopulação, a contaminação, a desigualdade, a emigração...” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.126), pois a pós-modernidade trouxe não só tecnologia, mas também a banalização de informação, de conteúdos, de valores e respeito pelo outro, precisando ser resgatado antes de se tornar plástico e ser jogado fora.

Nessa perspectiva, instaura-se o desafio de como transformar as ferramentas de sala de aula, e aqui o objeto em foco - o livro didático (impresso ou digital) -, em instrumento que relacione os questionamentos da pós-modernidade, com resgate social, transformação de vida, identidade e inclusão social. Uma vez que o livro didático é uma arquitetura, tem estruturas, tem matéria, partes e sistemas.

É como um edifício que tem suas amarras, mas o desafio está em percebê-lo flexível a esse tempo e possível de fazer de sua legislação um encontro com o tempo e o espaço presentes, ultrapassando normas e convenções, como propõe Santaella (2007, p.17): “uma arquitetura desmaterializada, dançante, difícil, etérea, temperamental, transmissível a todas as partes do mundo simultaneamente, só indiretamente tangível, feita de presenças sempre mutáveis, líquidas”.

Trata-se de uma relação conflitante, que precisa de engajamento político, projetos educacionais, políticas curriculares e visão de futuro, se de fato se quer uma educação com responsabilidade social satisfazendo as demandas de nosso tempo.

Na próxima subseção, o livro didático será apresentado entre as diferentes linguagens midiáticas apresentando o desafio de ressignificá-lo diante do contexto pós-moderno.

### 1.3.2 O livro didático de Inglês na versão digital das obras didáticas

A escolha do livro didático de Língua Inglesa para o Ensino Médio no Brasil aponta para algo novo no que se refere a esse componente curricular, pois, historicamente, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, criado em 1985, com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica das redes públicas de ensino do país, tinha metas restritas de atendimento somente para o Ensino Fundamental.

A partir da Resolução do FNDE, nº 38 de 15 de outubro de 2003, que considera o livro didático: “um recurso básico para o aluno no processo ensino-aprendizagem” e “a participação do professor no processo de escolha do livro didático a ser utilizado em sala de aula” (BRASIL, 2003, p. 1), é que o PNLD estabelece o Ensino Médio entre as prioridades de atendimento.

Em 2011, o MEC, através do FNDE, publica o Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD/2012 – Ensino Médio, em que o livro didático de Inglês passa a fazer parte como componente básico entre os demais, como cita o tópico 3.1.1 do referido edital: “as obras didáticas para Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) deverão ser obrigatoriamente organizadas por série e em coleção” (BRASIL, 2011, p. 1).

O livro didático de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) passa a fazer parte do processo de inscrição e avaliação de obras didáticas entre as outras disciplinas do currículo, sendo também escolhido pelo professor e analisado criticamente através de critérios eliminatórios comuns e específicos para tais componentes curriculares presentes no Guia do livro didático, como cita os itens 6.5.1.e 6.5.2. do edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD 2012 – Ensino Médio:

6.5.1. A escolha das obras será realizada pelos professores das escolas federais e das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que firmaram o termo de adesão ao PNLD, disponibilizado pelo FNDE.

6.5.2. Os professores, em consenso, com base nas resenhas contidas no Guia de Livros Didáticos – PNLD 2012 – Ensino Médio, escolherão as obras que serão utilizadas pelos alunos (BRASIL, 2011, p. 6).

A conquista de escolher a ferramenta pedagógica de trabalho faz do professor, um pesquisador sobre o papel do livro didático diante dos desafios da pós-modernidade, uma vez que as tecnologias da informação e da comunicação se afirmam nos espaços educativos e a linguagem híbrida dos meios tecnológicos, “intensifica o fluxo veloz de signos, textos, imagens, sons que configuram o tecido hipercomplexo da cultura nas sociedades atuais” (SANTAELLA, 2007, p. 132).

Isso se explica pelo fato de o professor buscar sentido na atualização de suas ferramentas de trabalho para compreender esse tempo de cultura midiática e naturalmente, inquietar-se mais ainda, buscando resposta na sua formação continuada para as possíveis transformações ocorridas nos espaços sociais e educacionais.

Santaella (2007) explica essa evolução histórica e social que exige da sociedade uma atualização permanente, a partir do diálogo estabelecido entre os fatos antigos e novos na dinâmica social, pois para a autora, ambos coexistem e compreendê-los, significa analisar o passado percebendo sua contribuição para o presente, como cita Santaella (2007, p.128), “todas as formas de cultura, desde a cultura oral até a cibercultura hoje coexistem, convivem e sincronizam-se na constituição de uma trama cultural hipercomplexa e híbrida”.

É nesse contexto de interculturalidade que se insere a formação continuada do professor, buscando entender a complementaridade de informação que gera novas possibilidades, conceitos e significados de aprendizagens característicos desta sociedade em transformação, que exige não apenas conceitos novos, mas ferramentas novas, ou seja, complementadas com o perfil do novo, das linguagens híbridas da cultura midiática,

como a dos livros didáticos digitais, proposto pelo PNLD – 2015, em contraposição aos impressos.

Toda essa linguagem híbrida presente nos livros didáticos difere das críticas que sofreu esta ferramenta, nos anos 1980, por pedagogos e linguistas aplicados, quando definiam o livro didático como “um material fabricado, artificial, pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando e até impedindo sua criatividade” (CORACINI, 1999, p. 34), pois nesta sociedade, o livro didático pode mudar de suporte, mas não desaparece. Como cita Santaella (2007), o livro didático mudou do couro para o papiro e deste, para o papel e agora para o digital, ou seja, cada suporte traz consigo uma historicidade que complementa o surgimento de outro suporte, para outra sociedade.

Desse modo, se o livro didático digital, segundo Horie (2014), foi criado objetivando “facilitar e incentivar o processo de pesquisa, seja por meio de buscas dentro das próprias obras, sejam extrapolando os seus limites por meio de dispositivos eletrônicos usados para sua visualização” (como computador de mesa, *notebooks* e *tablet*). Esses dispositivos eletrônicos revelam a aproximação das ferramentas educacionais, como o livro didático, com a cultura digital dessa sociedade tecnológica.

Mas, cabe refletir qual a função do professor diante desta ferramenta digital em sala de aula, para que ele não repita velhas práticas de “seguidor de livro didático” sem questionamento, porque, segundo Horie (2014, p.1), a obra Tipo 1<sup>6</sup> do PNLD/2015, em sua “versão PDF além de atender às especificidades do Tipo 2<sup>7</sup>, deve ter o conteúdo incrementado com uso de objetos digitais educacionais [...]. Permitindo-se também o uso de *hyperlinks*”. Ou seja, o livro digital é uma versão do livro impresso, com o acréscimo de *objetos educacionais* (já expostos) que serão acionados a partir de dispositivos eletrônicos, pois a diferença está na atratividade, no visual e na interação que o digital

---

<sup>6</sup> Tipo 1 - Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos.

<sup>7</sup> Tipo 2 – Obra Impressa composta de livros impressos e PDF.



pode proporcionar, faltando ainda perceber como o professor se apropria desses dispositivos para uma aplicação de qualidade no seu fazer pedagógico.

Sendo o livro didático uma mídia, como lembra Santaella (2007, p.119), “por se constituir de ferramenta de comunicação” - mesmo quando impresso -, o formato digital, requer o caráter de atualização desta proposta para que a integração entre suporte, informação e conteúdo se ressignifiquem. Contudo, esta atualização não será viabilizada se a função do professor, através da formação continuada, não for acionada, pois este profissional se configura como mediador da informação e do conhecimento, e que, todo o seu fazer pedagógico se constitui de uma permanente atualização não só da busca pela informação, mas de aspectos metodológicos para suas aulas, frente à heterogeneidade de pensamento e a diversidade de ideias tão presentes no espaço pós-moderno.

Assim, é a formação continuada deste profissional que se constitui como mediadora da dinâmica de atualização do livro didático na sala de aula devendo apontar para integrar esta ferramenta a uma perspectiva universal, de completude que se estabelece na aliança entre o pós-moderno - com traços do moderno -, pois ambos se imbricam na definição desta sociedade.

Dessa maneira, se o professor já conquistou o momento da escolha do livro didático digital no PNLD - 2015, em virtude da cultura midiática, precisa conquistar o momento da integração livro didático e proposta curricular local, mesmo tendo o livro didático, aspectos nacionais como foi idealizado. Mas o que está em discussão é a necessidade de escolher uma coleção didática que aponte para uma aproximação - não uma igualdade, dos princípios norteadores das propostas curriculares -, pois assim, o professor, atualizando, planejando e replanejando, sente-se mais fortalecido no seu fazer pedagógico usando uma ferramenta que tem propósitos próximos do que discute, planeja ou dialoga no seu meio sociocultural.

Já se sabe que há uma distância, ao se escolher uma coleção didática. Primeiro, pela característica universal que a mesma aponta (para todo o país) e, depois, pelo senso de completude (que já está pronto para ser consumida sem alterar nada, por um tempo de três anos). Dessa forma, a coleção recomendada pelo PNLD para escolha pelo professor é distribuída em âmbito nacional e mesmo que esteja de acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Médio, precisa do papel do professor para intervenções pedagógicas: de atualização, de informação, de contextualização e mesmo da interdisciplinaridade de temas. Tudo isso em função do processo dinâmico que envolve todos na sociedade.

Então, por ser o livro didático um produto mercadológico que é abordado por diferentes esferas, entre elas: política, empresarial e pedagógica, além de estar presente em campo de pesquisa como o da linguística aplicada; em projetos educativos como o da escola e do papel do Estado em viabilizar recurso-didático através da política editorial, é essa última a que chama mais atenção pelo fato de essa ferramenta ser um produto de consumo. O livro didático, embora com toda característica pedagógica já assinalada, é visto como um produto comercializado como toda mercadoria dessa sociedade globalizada, fruto do “mercado em escala mundial” (GIMENO-SACRISTÁN, 2007).

O sistema educacional brasileiro, ainda é marcado fortemente pelo uso do livro didático enquanto ferramenta de aprendizagem em evidência no cotidiano da escola, em especial para o professor e o aluno, o que faz, mediante a discussão de obras digitalizadas, os chefes de Estado repensarem a infraestrutura das escolas para receberem ferramentas digitais, uma vez que os noticiários denunciam escolas que não têm, ao menos, um laboratório de informática, muito menos computadores de mesa, *notebooks* ou *tablets* para uma turma ou uma escola do Ensino Médio, retomando a discussão sobre as esferas políticas, empresarial e pedagógica que circulam em torno do livro didático e que envolvem aplicação de recursos e política educacional de qualidade.

Situando o livro didático de língua estrangeira nesse contexto, há muito que se refletir para se aproximar desse paradigma de sociedade pós-moderna que se quer, com a aplicação de tecnologia da informação e da comunicação como características e, do questionamento como prática pedagógica, pois o primeiro passo a se refletir diz respeito a uma metodologia de ensino de línguas que faça uso da abordagem interdisciplinar, tão presente entre os critérios eliminatórios específicos das áreas de linguagem do Edital de convocação 01/2013 do PNLD – 2015, mas que a prática do professor ainda é carente em realizar.

Desse modo, o segundo, diz respeito “a formação de cidadãos engajados com seu em torno e com o de outras realidades sociais. [...] pautando-se em princípios e valores éticos que preparam para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2013, p. 46) e o terceiro, diz respeito à formação continuada do professor, que deve ser algo permanente, buscando focar não apenas em aspectos linguísticos e sócio-discursivos da língua estrangeira, mas os metodológicos que são norteados por elementos como a contextualização e a interdisciplinaridade constituintes das diversas práticas pedagógicas que auxiliam nas questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa, estimuladoras da participação social dos jovens como agentes de transformação.

Por fim, se o livro didático se transformou no principal instrumento de ensino e insumo, segundo Coracini (1999), de que o professor e o aluno compartilham em sala de aula, precisa ser visto com olhar não de interesse econômico-editorial, mas como “iniciativa e disposição do professor para questionar e tentar transformar, na medida do possível, o círculo vicioso *texto-perguntas sobre o texto-respostas no texto-via professor-via livro didático*” (SOUZA, 1993 apud CORACINI, 1999, p. 102, grifo da autora).

Essa iniciativa proposta por Souza (1993) integra a inclusão de uma mídia, como o livro didático, presente entre outras mídias virtuais e autênticas, que em comparação desigual, tenta reduzir as diferenças entre linguagem tecnológica e livro didático,

proporcionando aos seus usuários um estado de percepção em um mundo crítico e de investimento em novas possibilidades de aprendizagem.

## Capítulo 2 – O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO - REVELANDO FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos desta pesquisa que se constitui, primeiramente, pela natureza da pesquisa e o método empregado para sua realização. Em seguida, descrevem-se os documentos para análise, ou seja, uma proposta curricular, o manual do professor e a coleção *On Stage*. Por fim, apresentam-se os procedimentos utilizados para as análises, com a retomada da pergunta de pesquisa e a apresentação das categorias.

### 2.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, em que Denzin e Lincoln (2006, p. 17), referindo-se à pesquisa qualitativa a definem como: “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Acrescentam também que a pesquisa qualitativa possui uma abordagem interpretativa e naturalista do contexto real em que os fenômenos são estudados em seus cenários naturais na busca por uma melhor compreensão ou resultado.

Para Moreira e Caleffe (2008, p. 73), “o pesquisador interpretativista acredita que é capaz de interpretar e articular as experiências em relação ao mundo para si próprio e para os outros”, não se vendo à parte da sociedade como um mero observador, mas integrando-se em um contexto que o constrói ativamente. Dessa forma, segundo os mesmos autores, a pesquisa qualitativa, “desde o momento de sua concepção até a sua completação, é uma interação dialética contínua, análise, crítica, reiteração, reanálise e assim por diante, levando a uma construção articulada do caso” (MOREIRA; CALEFFE, op. cit., p. 64).

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa qualitativa implica em algo que está em processo, que é socialmente construído dentro da realidade, numa íntima relação entre pesquisador e objeto pesquisado a partir de contextos sócio-históricos construídos. Como é o caso do presente estudo, em que a pesquisa qualitativa assume seu lugar de interpretação dos documentos analisados considerando o contexto de aplicação, as perspectivas sociais e as implicações do objeto estudado na sociedade.

Outro ponto importante a considerar, nesta natureza de pesquisa, é “a aceitação das sensibilidades pós-modernas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 24), um tema que faz dos pesquisadores qualitativos, segundo esses autores, procurar métodos alternativos para avaliarem seu trabalho, incluindo a verossimilhança, a emocionalidade, a responsabilidade pessoal, uma ética do cuidar, a práxis política, os textos de múltiplas vozes, uma análise que busca diante de diferentes dados documentais, como é o caso desta presente pesquisa, aproximar-se do ponto de vista de quem escreveu esses documentos<sup>8</sup> e sua finalidade, realizando, de fato, um exame que precisa da interpretação dos dados.

A pesquisa qualitativa, por fim, utiliza-se da descrição dos dados, pois sua interpretação acontece a partir da riqueza de detalhes do mundo social, em que,

o pesquisador qualitativo marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que significa uma série de questões (epistemológicas) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise) (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Retomando alguns aspectos de Denzin e Lincoln (2006), observa-se o quanto a pesquisa qualitativa está centrada nos fatos do mundo de forma contextualizada, pois uma pesquisa deste tipo busca somar ideias, teorias, conhecimentos, metodologia e análise em um único *corpus*, presente em um mundo real que precisa ser esclarecido.

---

<sup>8</sup> Neste estudo os documentos em análise serão a Base Curricular Comum – BCC/PE, o manual do professor da coleção *On Stage* e o livro didático da mesma coleção.

Assim, direciona esta pesquisa, analisando algumas seções da coleção didática em destaque, com a base teórica e metodológica de uma proposta curricular estadual, servindo de motivo para estudo de temas da sociedade e da formação cidadã de sujeitos pensantes, momento em que situa a pesquisa qualitativa dentro de um amplo território de possibilidades que ultrapassa dimensões paradigmáticas em meio a uma sociedade plural.

## 2.2 Método da pesquisa

Este estudo utilizou-se da pesquisa documental como método de investigação, uma maneira, segundo Cellard (2012, p. 304), em que o “pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento”. Mas, para isso, faz-se necessário conhecer o conceito de “documento”.

Para o referido autor, esse conceito aponta para uma abordagem mais globalizante que retoma aspectos da história social ampliando consideravelmente a noção do termo “documentos”, que o autor define como:

[...] tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte, [...]. Pode-se tratar de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado [...] (CELLARD, 2012, p. 295).

Continuando, Cellard (op. cit., p. 297) apresenta que “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” é um documento, pois neles, ações sócio-históricas dos sujeitos a partir de um contexto definido em um tempo e um espaço ficam registradas, tornando-se documento, história, testemunho de uma vivência. Dessa forma, a Base Curricular Comum, a coleção – *On Stage* – Inglês para o Ensino Médio e o manual do professor são, especificamente, os documentos deste estudo.

Segundo Cellard (2012), os documentos se dividem em documentos públicos arquivados e não arquivados, documentos privados e documentos pessoais. Como se observa, o primeiro documento desta pesquisa se classifica em documento público arquivado – uma proposta curricular que oficialmente orienta uma rede de ensino, os outros, são documentos públicos não arquivados – a coleção e o manual do professor, que segundo o autor, esse material corresponde a “um tipo de documento distribuído” (CELLARD, 2012, p. 297).

Para Tílio (2006), o livro didático é um documento de fonte primária, por se tratar de um material impresso que é analisado como seus autores o conceberam primeiro, dessa forma, o autor reintera o conceito de Cellard sobre documento, apresentado anteriormente, assim como insere o livro didático numa perspectiva de contexto sócio-histórico passível de análise e interpretação, pela carga cultural, histórica, de valores que, em forma de texto, resgata um contexto marcado por discursos diversos, ideologias, culturas e saberes de um tempo.

Portanto, esses documentos pedagógicos que constituem parte integrante das práticas educacionais, como denomina Tílio (2006), destacam-se combinando entre a pesquisa qualitativa e os pressupostos de análise da pesquisa documental, como úteis ferramentas para compreender e interpretar a abordagem desta pesquisa.

### 2.3 Descrição do *corpus*

Para a escolha dos documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa, foram considerados aqueles que norteiam a prática curricular e pedagógica do professor de Inglês no Estado de Pernambuco, sendo o primeiro, a Base Curricular Comum de Pernambuco, utilizando apenas os tópicos que se referem aos pressupostos teóricos e metodológicos desse documento e que orientam todas as disciplinas.



O segundo documento é o manual do professor da coleção *On Stage* – Ensino Médio de Amadeu Marques e por fim, a coleção constituída de três livros didáticos, desse referido manual que será analisada algumas atividades nas seções *Before you read* (pré-leitura); *Reading* (leitura) e *Think about it* (pós-leitura).

A escolha desses objetos se justifica a partir da proposta curricular do Estado de Pernambuco - Base Curricular Comum de Pernambuco -, que foi um dos objetos de estudo dos professores durante a implementação do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio<sup>9</sup>.

Esse programa visou propiciar mudanças didático-pedagógicas que articulassem teoria e prática de acordo com a BCC, as OCEM, as OTM e os resultados do SAEPE, e do ENEM. Centrando seu olhar operacionador no documento da Base Curricular Comum de Pernambuco (BCC-PE) que, segundo sua versão de 2008,

[...] é um documento que responde, em primeiro plano, à aspiração dos sistemas públicos de ensino localizados no Estado de Pernambuco de disponibilizar uma base curricular que sirva de referência à formação educacional do conjunto de crianças, jovens e adultos neles inseridos com vistas a contribuir para responder aos desafios da educação do Estado (PERNAMBUCO, 2008).

A BCC que, desde 2006, discute eixos, como: solidariedade, vínculo social, cidadania, identidade, diversidade e autonomia, além de concepção de ensino específico de cada componente curricular e Gestão Escolar, integra as redes estadual e municipal do referido Estado contribuindo com a formação e atuação dos professores, assim como servindo de referencial à avaliação de desempenho dos alunos, atualmente conduzida

---

<sup>9</sup> O Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio foi proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, através da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio – GPEM. O curso foi aplicado por professores formadores, da SEE, GRE e Escola nos anos de 2010 e 2011, com uma carga horária de 32 horas anuais e em serviço, propondo-se contribuir para aprimorar a prática pedagógica, a melhoria da qualidade de ensino e, ao mesmo tempo, repercutir na valorização profissional do professor. Um dos objetivos específicos era: Analisar e refletir sobre a BCC, as OTM e os resultados do SAEPE, incentivando os docentes na implantação de novas metodologias de ensino, assim como servir de parâmetros para escolha do livro didático 2012.

pelo SAEPE, que procura avaliar a qualidade do sistema público de ensino neste Estado, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Sendo a BCC um documento amplo, é natural que seja incompleto, embora importante enquanto política curricular nessas redes do Estado de Pernambuco. Abaixo seguirá a descrição de cada objeto desta pesquisa, seguido da seção dos procedimentos de análise.

### 2.3.1 A Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco

Esta seção fundamenta-se, basicamente, na apresentação da BCC, que servirá de referência para justificar suas implicações na análise da coleção *On Stage*, nesta pesquisa.

A BCC é um documento teórico-metodológico norteador do currículo das redes públicas estadual e municipal de Pernambuco, que resulta de um projeto proposto pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), elaborado conjuntamente, por várias instituições educacionais do Estado de Pernambuco: a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); a Secretaria Estadual de Educação (SEE); o Conselho Estadual de Educação (CEE); a Associação Municipalista de Pernambuco (AMUPE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Inspirado no espírito de regime de colaboração preceituado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, Art. 5º, §1º e Art. 8º), a BCC-PE responde, em primeiro plano, à aspiração dos sistemas públicos de ensino localizados no Estado de Pernambuco em disponibilizar uma base curricular que sirva de referência à formação educacional do conjunto de crianças, jovens, adultos e idosos inseridos nesse sistema com vistas a contribuir para responder aos desafios da educação do Estado.

O referido documento, publicado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, na perspectiva de uma base curricular comum, apoia-se em legislações

nacionais como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no art. 206, inciso I, quando cita: “Igualdade de condição para o acesso e permanência na escola”, também no art. 210, do referido documento: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Encontra-se, também, referência a esse currículo comum na LDB 9.394 (BRASIL, 1996), no art. 26:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.(BRASIL, 1996).

O objetivo principal é contribuir e orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores da Educação Básica. Por dar realce aos eixos considerados comuns aos sistemas, precisa assim, ser complementada em cada rede de ensino, de forma a garantir a abordagem de conhecimentos e a diversidade das manifestações culturais locais.

Além disso, a BCC-PE serve como referencial à avaliação de desempenho dos estudantes, atualmente conduzida pelo SAEPE, que segundo esse documento, procura avaliar a qualidade do sistema público de ensino, nesse Estado, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, consideradas prioridades para essa avaliação externa.

A elaboração da BCC tem data inicial de junho de 2004, com discussões sob responsabilidade da coordenação do projeto, comissões de elaboradores compostas por assessores de Universidades e por professores especialistas das redes públicas de ensino, tendo o momento de elaboração final em 2007, com a publicação e a implementação oficial nas referidas redes em 2008.

Esse documento teve a participação ampla de elaboradores de diferentes áreas como: Sociologia, Educação, Ciências Políticas, História, Artes, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, e membros da SEE e da diretoria da UNDIME, professores da

educação básica das redes públicas, gestores municipais e estaduais de todos os níveis, integrantes de movimentos sociais, como a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), representantes dos núcleos de avaliação instalados em várias redes municipais, representantes do Conselho Estadual de Educação. Além disso, a BCC-PE contou, também, com a leitura crítica de pareceristas das áreas de Educação, Sociologia, Língua Portuguesa e de Matemática.

O destaque em disciplina como a Sociologia diz respeito à interpretação do paradigma de “solidariedade” – principal paradigma dessa proposta -, que dentro da perspectiva sócio-histórica inspira os pressupostos teóricos e metodológicos dessa proposta curricular.

Quanto a Português e Matemática, ao se restringir a essas duas disciplinas, o próprio documento justifica que ambas respondem a demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola na formação para o uso social da linguagem e dos saberes matemáticos, no entanto, impõe-se o prosseguimento de ações que permitem incorporar os pressupostos teóricos e metodológicos da BCC-PE, assim como competências/descriptores, às demais áreas do currículo da Educação Básica.

Um exemplo da aplicação dos Pressupostos teóricos e metodológicos da BCC<sup>10</sup> enquanto documento norteador do currículo, diz respeito à construção do documento Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) que orienta a implementação de currículo em todas as disciplinas<sup>11</sup>, a partir do ano letivo de 2014, nas referidas redes de ensino.

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar, que apenas os Pressupostos teóricos e metodológicos da BCC servem de orientação para as ações educativas e de planejamento geral das redes, em todas as disciplinas curriculares, como também, serviu de parâmetro para a escolha do livro didático 2012, sendo objeto de análise nesta pesquisa.

<sup>11</sup> O Parâmetro Curricular de Língua Inglesa – Ensino Fundamental e Médio contempla expectativas de aprendizagem neste idioma nos eixos: de Análise Linguística, Oralidade, Leitura e Escrita.

O referido documento, visto na perspectiva de política pública curricular, de planejamento da escola e das avaliações externas, conduz a ações que permitem aprofundar a sua articulação com a prática educacional da escola pública no Estado de Pernambuco. Ações que devem integrar as políticas públicas de gestão das redes estadual e municipal, em particular, das iniciativas de formação continuada de professores.

Tais ações tornam-se ainda mais necessárias quando são levadas em conta a ordem de grandeza e a diversidade das redes públicas de ensino a que se destina a BCC-PE, propondo ser um referencial de aprofundamento para a prática pedagógica do professor, ou seja, uma proposta curricular, moldada por recortes teórico-metodológicos sempre em fase de conclusão.

Esta Base Curricular Comum se apresenta organizada em duas partes: a primeira com Introdução, Fundamentação dos pressupostos teórico-metodológicos e Bases legais e por fim, a segunda, que organiza as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática.

Na seção Pressupostos teóricos e metodológicos da BCC-PE, discute-se, de início, o paradigma fundamental da proposta que é: Solidariedade, vínculo social e cidadania, em que questões como: vida em sociedade; formação de identidade; princípios de justiça social; formação do cidadão ético; educação comprometida com a dignidade humana; democracia; cidadania como construção e reconhecimento de direito, cultura e trabalho, são refletidas à luz do modelo de educação e de sociedade inseridos no processo de globalização.

Dessa forma, este paradigma aponta para uma perspectiva sócio-histórica que dá condição de situar tais questionamentos e mostrar reflexões significativas que possam contribuir para a implementação de uma proposta curricular comum diante de uma sociedade com pensamento diverso.

Em seguida, descrevem-se as bases legais da proposta curricular, com suas concepções e normas, que desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), da LDB (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos pareceres da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, procuram aplicar à realidade educacional do país, bases legais que dão sustentabilidade à aplicação do paradigma principal acima referido.

Continuamente, são apresentadas as Diretrizes orientadoras da BCC-PE: a Identidade, a Diversidade e a Autonomia, que a partir da noção de diversidade de conhecimento, de cultura e da formação de identidade, direcionam a coexistência de uma base curricular comum para todos os municípios do referido Estado, com uma parte diversificada do currículo, esta última destinada a abrigar as especificidades das culturas locais, como cita esse documento.

Na sequência, os “Eixos metodológicos: mobilizando saberes” são apresentados: o Ensino-aprendizagem, as Competências, a Interdisciplinaridade e a Contextualização do conhecimento, chamando a atenção aqui para o currículo organizado à luz de competência, que gera uma nova forma de entender como os sujeitos da aprendizagem se apropriam do conhecimento que se faz presente e útil nessa sociedade.

O ensino por competência redireciona as práticas pedagógicas tradicionais de aplicação de conteúdos descontextualizados, conduzindo o processo educativo a um repensar de atitudes que a partir de competências mobilizam metodologias que envolvem: a interdisciplinaridade; a contextualização; o dialogismo; a reflexão sobre a prática pedagógica; a avaliação formativa; o trabalho pedagógico; o tempo e o espaço pedagógico; o contrato didático; a transposição didática e o livro didático. Em seguida, são apresentados os últimos eixos que orientam a organização escolar, denominados de “Eixos da organização curricular”, que correspondem à flexibilidade, a avaliação, as concepções de ensino e de aprendizagem, os conceitos sobre transposição didática e contrato didático.

O papel do livro didático fica definido pelos elaboradores desse documento, como um dos recursos mais presentes na prática pedagógica atual, sendo um objeto de discussão, pois, marca um espaço de reflexão, pela sua historicidade nos ambientes escolares enquanto instrumento pedagógico tão necessário, e que sua escolha pelo professor, assim como o uso em sala de aula, são norteados pela BCC.

Ainda de acordo com esse referencial curricular, há uma especial atenção à elaboração do Projeto Político-pedagógico da escola, no entendimento de que, juntos, professores, servidores, alunos, dirigentes, comunidade e instâncias colegiadas, estarão em condições de elaborar uma proposta educacional de qualidade que considere a realidade local.

Por fim, inicia a segunda parte do referido documento que versa sobre as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática com embasamento teórico sobre as concepções norteadoras de cada uma dessas disciplinas<sup>12</sup>, seguidas de competências/descriptores formadores do currículo comum entre as redes, além de destacar os aspectos didáticos.

Assim, como documento norteador que não tem uma característica de fechamento, ressalta-se que tal documento curricular está em contínua construção, devido a seu caráter integrador entre Estado e Município, que sofrem mudanças de diferentes ordens, além de ser uma proposta curricular que interpreta em si os diferentes anseios dessa sociedade em constante transformação.

Para melhor visualizar a organização da BCC, apresentamos a seguir o quadro 1 com o Sumário desse documento curricular:

---

<sup>12</sup> É importante salientar que todo o embasamento teórico e metodológico de Língua Portuguesa e Matemática presentes neste documento da BCC foram ampliados na versão Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco para cada disciplina do currículo, inclusive Língua Inglesa.

## Quadro 1 – Sumário da BCC

**SUMÁRIO****APRESENTAÇÃO****INTRODUÇÃO****PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA  
BASE CURRICULAR COMUM****1. FUNDAMENTOS E BASES LEGAIS**

1.1 Paradigma: solidariedade, vínculo social e cidadania

1.2 Bases legais da proposta curricular

1.3 Diretrizes: identidade, diversidade e autonomia

**2. EIXOS METODOLÓGICOS: MOBILIZANDO SABERES**2.1 Ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de  
saberes e competências

2.2 Interdisciplinaridade e dialogismo

2.3 Contextualização e sentido

**3. EIXOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

3.1 Flexibilidade na organização da educação escolar

3.2 Avaliação e direito à aprendizagem

**4. QUESTÕES DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

4.1 Concepções de ensino-aprendizagem

4.2 A ideia de contrato didático

4.3 A transposição didática e a transformação dos saberes

4.4 O livro didático: função pedagógica e papel cultural

**5. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA:  
AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE****6. PRINCÍPIOS ORIENTADORES**

6.1 A língua como interação social

6.2 As condições de realização da interação verbal

6.3 Tipos de conhecimento mobilizados na interação verbal

6.4 O léxico da língua: marcas e funções

6.5 A gramática da língua: funções e limites

**7. COMPETÊNCIAS E SABERES**

7.1 O processo de desenvolvimento das competências

7.2 A seleção e a apresentação dos textos

7.3 As competências básicas em produção e compreensão de textos

orais

7.4 As competências básicas em leitura e compreensão de textos

7.5 As competências básicas em produção de textos escritos

7.6 As competências básicas em análise linguística e em reflexão

sobre a língua

**8. ASPECTOS DIDÁTICOS**

8.1 O lugar do texto no desenvolvimento de competências em

linguagem

8.2 O lugar do livro didático no desenvolvimento de competências

em linguagem

8.3 A avaliação no desenvolvimento de competências em

linguagem

**9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



### 2.3.2 Manual do professor

A coleção analisada conta com um manual do professor (MP), que apresenta as seções: pressupostos teóricos e metodológicos, objetivos gerais, as quatro habilidades linguísticas e o conceito de letramento, orientação para o estudo de vocabulário e de gramática, estrutura da obra, CD de áudio, plano de curso, descrição e roteiro das unidades, o processo de avaliação, projetos interdisciplinares, atividades adicionais, orientação de como trabalhar a cultura, tradução dos textos, sugestão de leitura e referências bibliográficas, como mostra a Figura 1:

Figura 1 - Sumário do Manual do Professor

<b>SUMÁRIO</b>	
APRESENTAÇÃO .....	3
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS .....	4
OBJETIVOS GERAIS .....	5
AS QUATRO HABILIDADES LINGUÍSTICAS E O CONCEITO DE LETRAMENTO .....	5
A leitura .....	6
A compreensão oral .....	7
A produção oral .....	8
A escrita .....	9
VOCABULÁRIO E GRAMÁTICA .....	9
ESTRUTURA DA OBRA .....	10
Para o aluno .....	10
Para o professor .....	11
CD de áudio.....	11
PLANO DE CURSO .....	11
DESCRIÇÃO DAS UNIDADES .....	11
ROTEIRO DE TRABALHO POR UNIDADE .....	14
AVALIAÇÃO .....	14
PROJETOS INTERDISCIPLINARES .....	16
ATIVIDADES ADICIONAIS DE <i>LISTENING (Pronunciation and Stress)</i> .....	18
ATIVIDADES ADICIONAIS DE <i>READING</i> .....	25
<i>CULTURAL NOTES, LANGUAGE IN USE and EXPLORING THE THEME</i> .....	30
TRADUÇÃO DOS TEXTOS .....	35
SUGESTÕES DE LEITURA .....	41
Para o aluno.....	41
Para o aluno e para o professor .....	41
Para o professor .....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	46
CONTEÚDO DO CD .....	48

Nos pressupostos teóricos e metodológicos, com base nos PCN e nas OCEM do Ensino Médio, esse manual orienta a referida coleção para uma visão sociointeracional da linguagem, em que, “os sentidos não são inerentes à linguagem, mas construídos através da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento sócio-histórico” (MARQUES, 2010b, p.4).

Segundo o manual, há uma ênfase para que o aluno se envolva e construa sentidos inerentes à prática discursiva, para que ele possa agir no mundo social. Para tal, parte de textos com temas relevantes na sociedade como: cidadania, ecologia, saúde, tecnologia, ciências, justiça social, valores e conflitos, seguido de atividades que “visam ao desenvolvimento não apenas de habilidades linguísticas, mas principalmente de competências que tornem esse aluno apto a, através do engajamento em atividades de uso da linguagem, compreender melhor o mundo em que vive e participar dele criticamente” (MARQUES, 2010b, p.4).

Por privilegiar o trabalho conjunto guiado pela concepção sociointeracional, esse manual apresenta que a aprendizagem da língua estrangeira se dá pelas interações diversas proporcionadas pelo ambiente escolar em que o professor é mediador desse processo e o aluno é “estimulado a criar hipóteses, deduzir regras [...] e colocá-las em prática; é incentivado a discutir textos e temas, refletindo [...] e relacionando-os com outras disciplinas e com o mundo em que vive” (MARQUES, op. cit., p.4).

Essa coleção didática, de acordo com o MP, propõe um trabalho interdisciplinar e contextualizado que une o ensino da Língua Inglesa a diferentes áreas do currículo, inserindo o aluno na vida social, no mundo do trabalho e no contato com outras culturas. Assim, o referido manual aponta para sete objetivos que são desenvolvidos ao longo das unidades didáticas da referida coleção, descritos da seguinte forma:

1. Desenvolver no aluno competências que o tornem apto a, através do engajamento em atividades de uso da linguagem, construir sentidos, compreender melhor o

- mundo em que vive e participar dele criticamente, fortalecendo a noção de cidadania;
2. Desenvolver no aluno, de modo integrado, habilidades linguísticas (competência oral e escrita, produção oral e escrita), compreendidas como práticas sociais e contextualizadas;
  3. Promover, através de um trabalho interdisciplinar e contextualizado, a articulação entre a língua inglesa e outras áreas do conhecimento na construção de um currículo mais amplo, inserido na vida social;
  4. Fortalecer o espírito de colaboração do aluno em seu processo de aprendizagem;
  5. Desenvolver estratégias de aprendizagem de leitura, possibilitando a formação de leitores autônomos;
  6. Levar o aluno a conhecer e usar a língua inglesa como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
  7. Incentivar o reconhecimento da importância da produção cultural em inglês como representação da diversidade cultural e linguística.

Para a análise desta pesquisa, os objetivos 1, 3, 4, 6 e 7 serão considerados como elementos orientadores da análise da coleção em estudo.

Segundo o manual, a referida coleção amplia sua dimensão linguística de trabalho com as 4 (quatro) habilidades: leitura (*reading*), escrita (*writing*), compreensão oral (*listening*) e produção oral (*speaking*), para introduzir uma visão sociointeracional da linguagem que parte de textos autênticos e de uma variedade de gêneros discursivos sobre temas relevantes da sociedade, nos quais, “formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p.106), contemplando assim, a perspectiva de letramento.

As partes internas das unidades, por sua vez, são norteadas pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), as Orientações educacionais complementares aos PCN do Ensino Médio (PCN+) e competências e habilidades do

Ensino Médio para língua estrangeira, sendo organizadas em seções que dividem o conteúdo de cada volume dessa coleção com a mesma estrutura, a saber: *Before you read* (Introdução), *Reading* (Leitura), *General comprehension* (Compreensão do texto - Skimming), *Word study* (Gramática), *Detailed comprehension* (Compreensão mais detalhada do texto – Scanning), *Structure* (Tópicos de coesão e coerência), *Listening* (Compreensão oral), *Speaking* (Produção oral), *Writing* (Produção escrita), *In a Few Words* (Compreensão de texto complementar), *Think about it* (Reflexões e debates sobre as temáticas desenvolvidas) e *Exploring other sources* (sugestões de fontes de leituras). Como mostra a Figura 2, que apresenta cada seção com seus respectivos conteúdos e objetivos:

Figura 2 - As seções do livro didático

SEÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<b>Abertura da unidade/ Before You Read</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Breve texto introdutório ao texto principal, acompanhado de imagens relacionadas.</li> <li>Perguntas sobre o texto a ser lido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto e o tipo do texto a ser lido.</li> <li>Levar o aluno a levantar hipóteses sobre o texto a ser lido.</li> <li>Explorar a linguagem não verbal (fotos, ilustrações) que acompanha o texto.</li> </ul>
<b>Reading</b>	Textos de diversos gêneros sobre temas relevantes para o aluno e a sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferecer contato com textos de diversos gêneros sobre temas de relevância sociocultural.</li> <li>Levar o aluno a verificar as hipóteses levantadas antes da primeira leitura.</li> </ul>
<b>General Comprehension</b>	Questões de compreensão geral do texto com formatos variados (tais como perguntas abertas, de múltipla escolha, correlação de colunas, preenchimento de fichas).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a habilidade de leitura, com foco na compreensão geral do texto.</li> <li>Apresentar e oferecer oportunidades de uso de estratégias de leitura, com ênfase na compreensão das ideias principais do texto.</li> <li>Abordar e discutir questões relativas ao tema da unidade a partir da compreensão textual.</li> </ul>
<b>Word Study</b>	Questões contextualizadas e de variados formatos para apresentação e ampliação de vocabulário, envolvendo sinonímia, antonímia, palavras transparentes, campos semânticos, afixos, marcadores discursivos, grupos nominais, referenciais, dedução do significado de palavras desconhecidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar vocabulário e oferecer oportunidades de prática do uso desse vocabulário.</li> <li>Ampliar o vocabulário e desenvolver estratégias de estudo sistemático.</li> <li>Desenvolver estratégias de dedução do significado de palavras desconhecidas em seu contexto de uso.</li> </ul>
<b>Detailed Comprehension</b>	Questões de compreensão detalhada do texto com formatos variados (tais como perguntas abertas, verdadeiro ou falso, de múltipla escolha, correlação de colunas, preenchimento de fichas ou quadros).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a habilidade de leitura, com foco na compreensão detalhada do texto.</li> <li>Apresentar e oferecer oportunidades de uso de estratégias de leitura, com ênfase na compreensão e identificação de informações específicas.</li> <li>Abordar e discutir questões relativas ao tema da unidade a partir da compreensão textual.</li> </ul>
<b>Structure</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação contextualizada do(s) tópico(s) gramatical(is) da unidade.</li> <li>Resumo de informações sobre o sistema linguístico da língua inglesa, com comentários sobre variações de registro (formal e informal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar a gramática em uso.</li> <li>Promover o desenvolvimento do conhecimento sistêmico a partir de situações de uso da língua.</li> <li>Desenvolver a autonomia do aluno e sua capacidade de inferir regras gramaticais.</li> </ul>
<b>Listening*</b>	Diferentes tipos de textos orais (diálogos, entrevistas, programas de rádio e TV, poemas, conversas telefônicas, trechos de palestras, etc.) e tarefas variadas de compreensão oral (compreensão intensiva, extensiva e seletiva).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferecer oportunidades de compreensão oral da língua inglesa e de contato com diferentes gêneros discursivos orais.</li> <li>Desenvolver a habilidade de compreensão global de um texto oral (compreensão extensiva).</li> <li>Desenvolver a habilidade de compreensão de informações específicas em um texto oral (compreensão seletiva).</li> <li>Trabalhar diferentes estratégias de audição, dependendo do foco da tarefa.</li> <li>Abordar assuntos relacionados ao tema da unidade a partir da compreensão oral.</li> </ul>
<b>Speaking*</b>	Atividades de produção oral em diferentes contextos de uso, com diferentes graus de complexidade e interação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar oportunidades de produção oral da língua inglesa em diferentes contextos de uso, com diferentes graus de complexidade e interação.</li> <li>Trabalhar diferentes estratégias de fala, dependendo do objetivo da tarefa e do contexto de uso.</li> <li>Oferecer oportunidades de emprego do vocabulário relacionado ao tema da unidade dentro de um determinado contexto de uso.</li> <li>Abordar assuntos relacionados ao tema da unidade a partir da produção oral.</li> </ul>

Como auxílio ao professor, o manual oferece sugestões de estratégias e recursos de ensino; inclui transcrição de todos os textos utilizados nas atividades de *listening*, descreve a estrutura e a organização do material, além de oferecer plano de curso; oferece sugestões de leitura para o aluno e para o professor e referências bibliográficas; inclui a tradução de todos os textos principais das unidades como instrumento de referência para o professor e apresenta amostras de inúmeras variedades linguísticas e gravações de diversos textos, permitindo que o professor e o aluno ouçam a pronúncia e a entonação da língua inglesa em diferentes situações de uso .

Deve-se considerar a seção *Think about it* como a que estabelece uma ponte com a proposta de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada a partir de projetos que são sugeridos nesse manual, segundo a concepção sociointeracional, como oportunidade de o aluno interagir com outro colega, com professores e com a comunidade utilizando - se das temáticas socioculturais.

Por fim, o manual apresenta sugestões de como o professor pode desenvolver estratégias de avaliação contínua que considerem o processo de ensino-aprendizagem em que o aluno também se autoavalia desenvolvendo uma postura de autonomia e co-responsabilidade pela aprendizagem.

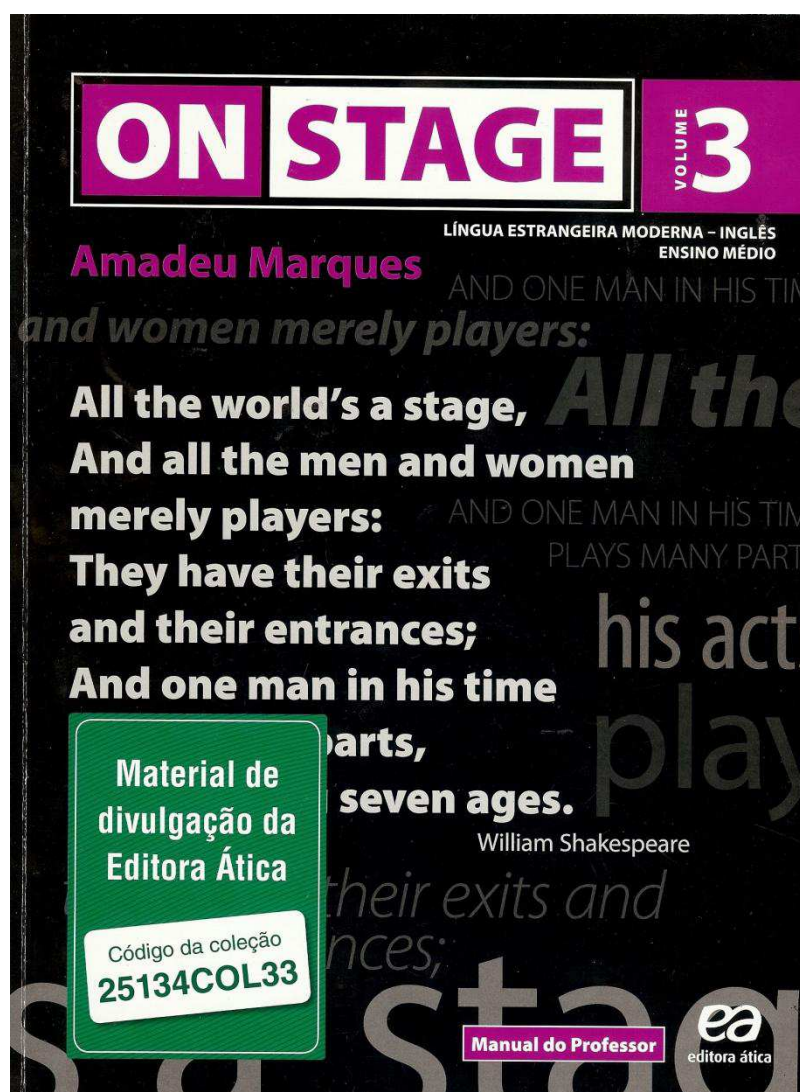
### 2.3.3 O livro didático de Inglês do Ensino Médio

A coleção analisada é denominada *On stage*, do autor Amadeu Marques, que teve código do MEC pelo Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012 nº 25134COL33, sendo constituída de 3 (três) volumes que abordam temas de relevância sociocultural e de caráter interdisciplinar, como: cidadania, solidariedade, ética, diversidade cultural, ecologia, saúde, ciência e tecnologia e valores.

Essa coleção foi escolhida pelos professores de Inglês do Ensino Médio da Gerência Regional do Sertão do Alto Pajeú, através das reflexões do Programa de

Formação Continuada de Professores do Estado de Pernambuco, para o triênio de 2012 a 2014. Como se apresenta na Figura 3:

Figura 3 - Capa do livro didático




Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 3

Observando alguns aspectos gerais, os três volumes da coleção apresentam algumas características comuns descritas a seguir:

- a) uso da Língua Portuguesa como suporte para introduzir as explicações de cada atividade, norteando o aluno; como mostra a Figura 4:

Figura 4 - Uso da Língua Portuguesa nos comandos

General Comprehension

 Skimming

**Finding the Main Idea**

O título do texto contém três locuções que sintetizam o problema descrito no texto. Essas locuções estão interligadas, e há entre elas uma relação de causa e efeito. Podemos dizer que duas delas referem-se à causa do problema, enquanto a outra refere-se ao efeito. Classifique as locuções segundo esse ponto de vista. *Global warming, climate change* → causa; *climate crisis* → efeito

---

Word Study

**Word Formation: Suffixes**

Observe as palavras em destaque nas frases a seguir:

(...) Five are gases that are **normally** found in the air...

(...) the Earth's **ecological** system...

(...) comes from human **activity**...

Essas palavras são formadas com os sufixos **-ly**, **-al** e **-ity**. Identificar prefixos e sufixos, seu uso e a classificação gramatical (se é substantivo, adjetivo, verbo etc.) das palavras formadas por eles é uma prática constante nos textos, muito útil para o reconhecimento e a ampliação do vocabulário.

Complete the boxes with the missing words. Oriente os alunos a fazer os eventuais ajustes ortográficos.

Adjective + ly >> **Adverb**

normal >> normally

especial ■ especially

simple ■ simply

exact ■ exactly

Adjective + ity >> **Noun**

active >> activity

electric ■ electricity

productive ■ productivity

real ■ reality

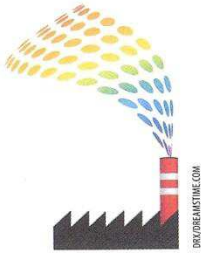
Noun + al >> **Adjective**

globe >> global

nation ■ national

centre/center' ■ central

environment ■ environmental



DROUINSKENTIME.COM

\* centre (British spelling) = center (American spelling)





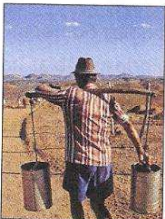
Climate Change, Global Warming, Climate Crisis ■ Unit 1 **11**

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 1, p. 11.

b) no Sumário, há indicativo em cada unidade sobre a prática interdisciplinar que aparece através da denominação *Curriculum links*, na Figura 5 abaixo:



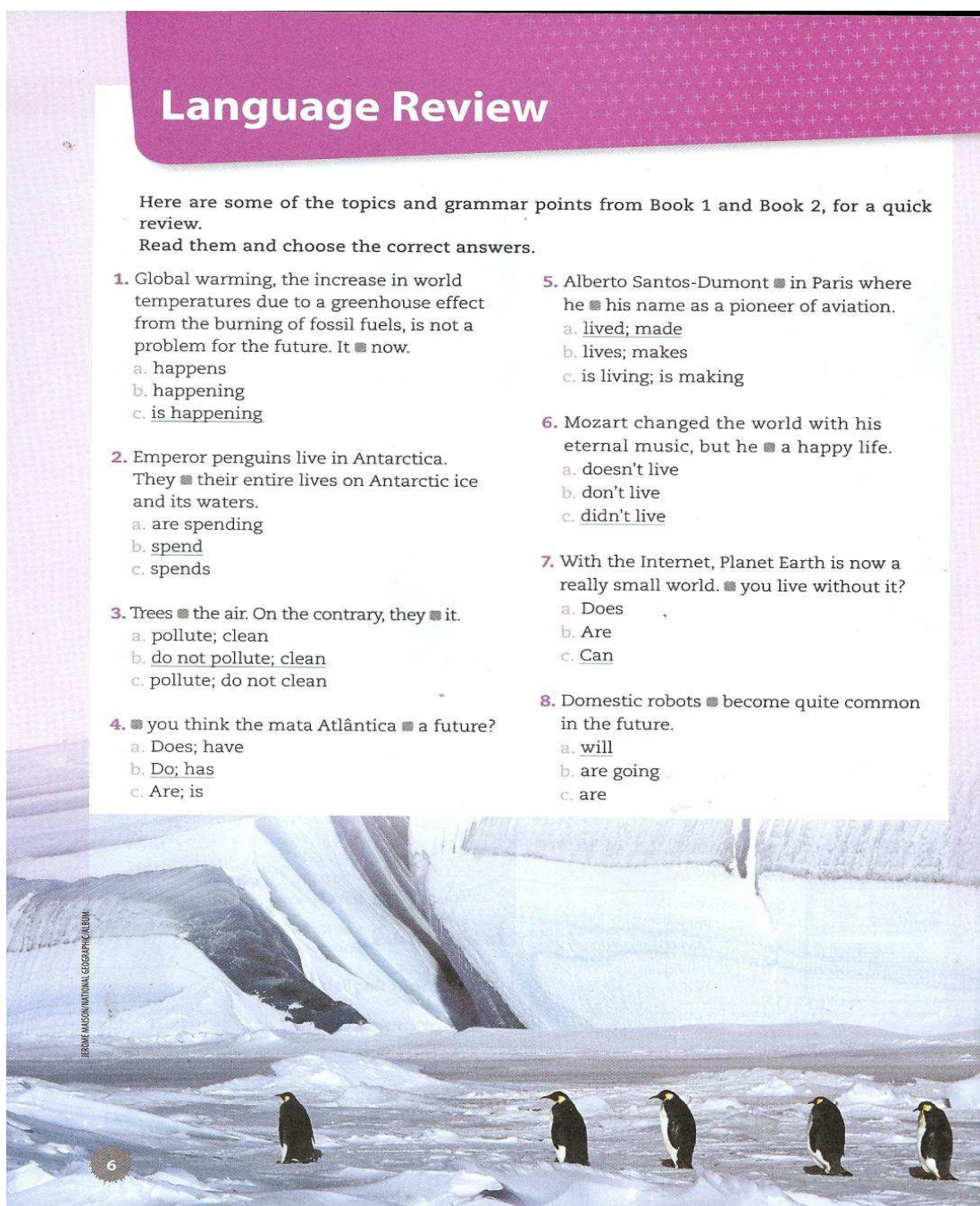
Figura 5 - Indicativo da prática interdisciplinar

<b>CONTENTS</b>	
<p><b>Language Review</b> ..... 6</p> <p><b>Unit 1</b> <b>The Body Is the Hero</b> ..... 9</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start; margin-top: 10px;">  <div> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Synonyms and Antonyms; Word Families; Words in Context; Looking for Reference</p> <p><i>Structure:</i> Passive Voice</p> <p><i>Curriculum Links:</i> Biology</p> </div> </div> <p><b>Unit 2</b> <b>My Will</b> ..... 23</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start; margin-top: 10px;">  <div> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Odd Word Out; Noun Phrases; In Other Words; Words in Context; Word Formation: Suffixes</p> <p><i>Structure:</i> The pattern verb + object pronoun (or noun) + infinitive with <i>to</i>; Verb Tenses: A Quick Review; Future Time Clauses; Conditional Sentences — I</p> <p><i>Curriculum Links:</i> Sociology, Philosophy</p> </div> </div> <p><b>Unit 3</b> <b>Hero of Our Time</b> ..... 37</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start; margin-top: 10px;">  <div> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Word Families; In Other Words; Word Formation: Suffixes; Noun Phrases</p> <p><i>Structure:</i> Enough; Conditional Sentences — II</p> <p><i>Curriculum Links:</i> Sociology, History</p> </div> </div> <p><b>Check Your English 1</b> ..... 49</p>	<p><b>Unit 4</b> <b>Contradictions in a Genius</b> ..... 53</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start; margin-top: 10px;">  <div> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Good News or Bad News?; In Other Words; Function Words; Reference Words</p> <p><i>Structure:</i> Conditional Sentences — III; Could — Past Ability</p> <p><i>Curriculum Links:</i> Mathematics, Physics, History</p> </div> </div> <p><b>Unit 5</b> <b>Calvin and Hobbes</b> ..... 67</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start; margin-top: 10px;">  <div> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Do this! Don't do that!; Words in Context; Synonyms and Antonyms</p> <p><i>Structure:</i> Say, tell, speak, and talk; Indirect Speech I — Statements; Indirect Speech II — Imperatives</p> <p><i>Curriculum Links:</i> Sociology, Arts, Philosophy</p> </div> </div> <p><b>Unit 6</b> <b>A Tale of Two Jugs</b> ..... 83</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start; margin-top: 10px;">  <div> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Good News or Bad News?; Noun Phrases; In Other Words; Discourse Markers</p> <p><i>Structure:</i> Indirect Speech III — Questions</p> <p><i>Curriculum Links:</i> Sociology, Geography, Philosophy</p> </div> </div> <p><b>Check Your English 2</b> ..... 95</p>

As imagens utilizadas neste sumário aparecem com os respectivos créditos nas páginas ao longo do livro.

- c) Nas unidades de todos os volumes, há uma seção introdutória de revisão denominada *Language review*:

Figura 6 - seção introdutória - Revisão



## Language Review

Here are some of the topics and grammar points from Book 1 and Book 2, for a quick review.  
Read them and choose the correct answers.

1. Global warming, the increase in world temperatures due to a greenhouse effect from the burning of fossil fuels, is not a problem for the future. It  now.
  - a. happens
  - b. happening
  - c. is happening
2. Emperor penguins live in Antarctica. They  their entire lives on Antarctic ice and its waters.
  - a. are spending
  - b. spend
  - c. spends
3. Trees  the air. On the contrary, they  it.
  - a. pollute; clean
  - b. do not pollute; clean
  - c. pollute; do not clean
4.  you think the mata Atlântica  a future?
  - a. Does; have
  - b. Do; has
  - c. Are; is
5. Alberto Santos-Dumont  in Paris where he  his name as a pioneer of aviation.
  - a. lived; made
  - b. lives; makes
  - c. is living; is making
6. Mozart changed the world with his eternal music, but he  a happy life.
  - a. doesn't live
  - b. don't live
  - c. didn't live
7. With the Internet, Planet Earth is now a really small world.  you live without it?
  - a. Does
  - b. Are
  - c. Can
8. Domestic robots  become quite common in the future.
  - a. will
  - b. are going
  - c. are

BERNARDINI/ALAMY

6

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 3, p. 6.

d) todos os volumes têm um CD com áudio, como apresenta a lista de conteúdos do CD na Figura 7:

Figura 7 - Conteúdo do CD

CONTEÚDO DO CD	
Faixa 1	Apresentação
Faixa 2	Unit 1 – The body is the hero
Faixa 3	Hello and welcome to Great Book Reviews. The book on review today...
Faixa 4	Unit 2 – My Will
Faixa 5	Hello and welcome to a matter for debate! My name is Jane Wells...
Faixa 6	Unit 3 – Hero of our time
Faixa 7	This is Good Hope, national English language public radio station...
Faixa 8	Unit 4 – Contradictions in a genius
Faixa 9	Professor Einstein, what is your idea of happiness?
Faixa 10	Unit 5 – Calvin and Hobbes
Faixa 11	Hey, Mom, can we go out for hamburgers tonight?/ Not tonight, dear.
Faixa 12	Unit 6 – A tale of two jugs
Faixa 13	What are you doing, Susie?/ Finishing my painting
Faixa 14	Unit 7 – The teen years
Faixa 15	Hello and welcome to Diane's Show. Our theme today...
Faixa 16	Unit 8 – Who was Galileo?
Faixa 17	Galileo made his telescope and pretty soon/ He was trying to...
Faixa 18	Unit 9 – The value of preparation
Faixa 19	This is Manhattan Radio. My name is Brad Matthews, your...
Faixa 20	Unit 10 – Focus on Reading Comprehension/ 1. On Stage
Faixa 21	2. Verbatim/ It would be nice to have a woman President. I think...
Faixa 22	3. Good when it ends/ There is no honorable way to kill, no...
Faixa 23	4. Climate change/ Friends of the earth
Faixa 24	5. A perfect imitation/ At a dinner in Hollywood to celebrate...
Faixa 25	6. The meaning of sincere/ Dishonest marble cutters in ancient Rome rubbed...
Faixa 26	7. Verbatim/ Why don't you shut up?
Faixa 27	8. Words to Honor/ History/ Universal Declaration of Human Rights
Faixa 28	9. On death row/ If you were on death row, what would you request for...
Faixa 29	10. Zero emissions technology/ In a greener future, hydrogen would be...
Faixa 30	Universal Declaration of Human Rights/ Article 1 – All human beings are...
Faixa 31	Unit 11 – Focus on Reading Comprehension/ 1. The dark knight
Faixa 32	2. The power of unity/ A lion passed by a field where four oxen lived.
Faixa 33	3. The miracle of language/ Language is the Rubicon that divides...
Faixa 34	4. Everybody has a gift/ Ruthie, don't walk so far ahead, please!
Faixa 35	5. Nature's Fury/ A rising tide of natural disasters
Faixa 36	6. Like a river/ An individual human existence should be like a river...
Faixa 37	7. Manhattan/ What is Manhattan? It is an island, the oldest, the smallest...
Faixa 38	8. Three Cruel Blows/ Science, over the last 500 years, has dealt man three...
Faixa 39	A weekend in Manhattan! What do you want to do, Kate?/ Well, since...
Faixa 40	Unit 12 – Focus on Reading Comprehension/ 1. The Best of Times?
Faixa 41	2. Letters to the editor/ 1. China has come a long way from the...
Faixa 42	3. A second opinion/ The public has nothing to fear from human cloning.
Faixa 43	4. A world without nuclear weapons/ Today, the cold war has...
Faixa 44	5. The seven ages of man/ All the world's a stage/ And all the men and...
Faixa 45	6. What really matters/ To love. To be loved. To never forget your own...
Faixa 46	1. Mathilda, my love, I can't wait to see you again. Oh, how I miss you!

e) há, também, no final de cada volume, três seções adicionais. São elas: *Minigrammar*, *Vocabulary* e *Index*, apresentadas abaixo:

Quadro 2 - Seções adicionais

Seções adicionais	Atividades propostas
<i>Minigrammar</i>	Sugere uma revisão gramatical mais detalhada.
<i>Vocabulary</i>	Apresenta os significados que as palavras têm nos textos de cada volume.
<i>Index</i>	Contempla os tópicos trabalhados nos três volumes.

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 1, p. 229

Cada volume contém 12 (doze) unidades temáticas, totalizando 36 (trinta e seis) na coleção, como mostra o quadro 2 abaixo. A cada volume são acrescentadas 4 (quatro) atividades de revisão intituladas *Check your English* que aparecem intercalando cada conjunto de 3 (três) unidades.

Quadro 3 - As unidades do livro didático

Volume	Título das unidades temáticas
1	Basic language review Unit 1 – Climate change, global warming, climate crisis Unit 2 – The changing of the guard Unit 3 – The tree machine Check your English 1 Unit 4 – Does the Mata Atlântica have a future? Unit 5 – The father of flight Unit 6 – The boy who changed the world with his music Check your English 2 Unit 7 – Can you live without it? Unit 8 – Robots “R” Us? Unit 9 – Eat kangaroo to “save the planet” Check your English 3 Unit 10 – How to live a better life Unit 11 – Yes, we have bananas Unit 12 – Why are we so far? Check your English 4
2	Basic language review Unit 1 – Modern paradoxes

	Unit 2 – A bright idea Unit 3 – Making a difference Check your English 1 Unit 4 – You will never feel lonely Unit 5 – The universal language Unit 6 – Magnets and the power of attraction Check your English 2 Unit 7 – The chemistry of making bread Unit 8 – NASA recycles a precious liquid Unit 9 – What’s on TV? Check your English 3 Unit 10 – One hundred years of dreams Unit 11 – A science Odyssey – one hundred years of discovery Unit 12 – Biopiracy Check your English 4
3	Basic language review Unit 1 – The body is the hero Unit 2 – My will Unit 3 – Hero of our time Check your English 1 Unit 4 – Contradictions in a Genius Unit 5 – Calvin and hobbes Unit 6 – A tale of two jugs Check your English 2 Unit 7 – The teen years Unit 8 – Who was Galileo? Unit 9 – The value of preparation Check your English 3 Unit 10 – Focus on reading comprehension Unit 11 – Focus on reading comprehension Unit 12 – Focus on reading comprehension Check your English 4

Fonte: Coleção *On Stage*, (2010a, p. 4 e 5) de cada volume.

## 2.4 Procedimentos de análise

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa é documental, optou-se por analisar a já citada coleção em relação a outros dois documentos que formam o *corpus* desta pesquisa que são: a Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco e o Manual do Professor dessa mesma coleção.

Essa análise qualitativa do livro didático proposta nesta pesquisa não se refere à proposição de análise do livro didático de língua inglesa pelo MEC para fins de avaliação para escolha do livro didático pelas escolas públicas, com uso de critérios pré-

estabelecidos orientados pelo Programa Nacional do Livro Didático, pois seriam insuficientes para responder às nossas questões de pesquisa.

A análise aqui proposta objetiva identificar como a coleção de Língua Inglesa para o Ensino Médio – *On Stage* se alinha com os pressupostos teóricos e metodológicos da BCC-PE, que por sua vez, fundamenta sua perspectiva teórica e metodológica no paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania. Esta análise baseia-se na abordagem sociocultural, defendida nas concepções de Van Ek e Trim (1984), quando afirmam que uma das contribuições de uma aprendizagem de Língua Estrangeira está em “entender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunicação restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica” (VAN EK; TRIM, 1984 apud BRASIL, 2006, p. 92)

Uma análise, portanto, que ultrapassa os limites da literatura sobre pesquisa documental, que usa do levantamento e descrição analítica dos dados, para, em um contexto sociocultural, “extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no *corpus* documental” (CELLARD, 2012, p. 304) e interpretá-los mediante contexto crítico-social em que estão inseridos.

Elementos como estes são necessários para conhecer melhor a coleção em destaque, sendo realizado um mapeamento dessa obra, constituindo uma síntese da descrição analítica, (cf. Apêndice A, B e C), ou seja, um levantamento que identifica as seções a partir de uma pergunta chave que norteou toda essa análise descritiva: O que essa seção desperta no estudante?

O motivo dessa pergunta diz respeito à abordagem sociocultural que retoma conceitos de formação de identidade, os questionamentos sociais, os valores e a criticidade diante de um contexto sócio-histórico em constante mudança.

Esse momento analítico-descritivo deu conta de, em toda a coleção, identificar as seções de análise, considerando: a) os princípios paradigmáticos, b) os eixos e c) as

questões de ensino aprendizagem da BCC – PE e sua relação com o Manual do Professor.

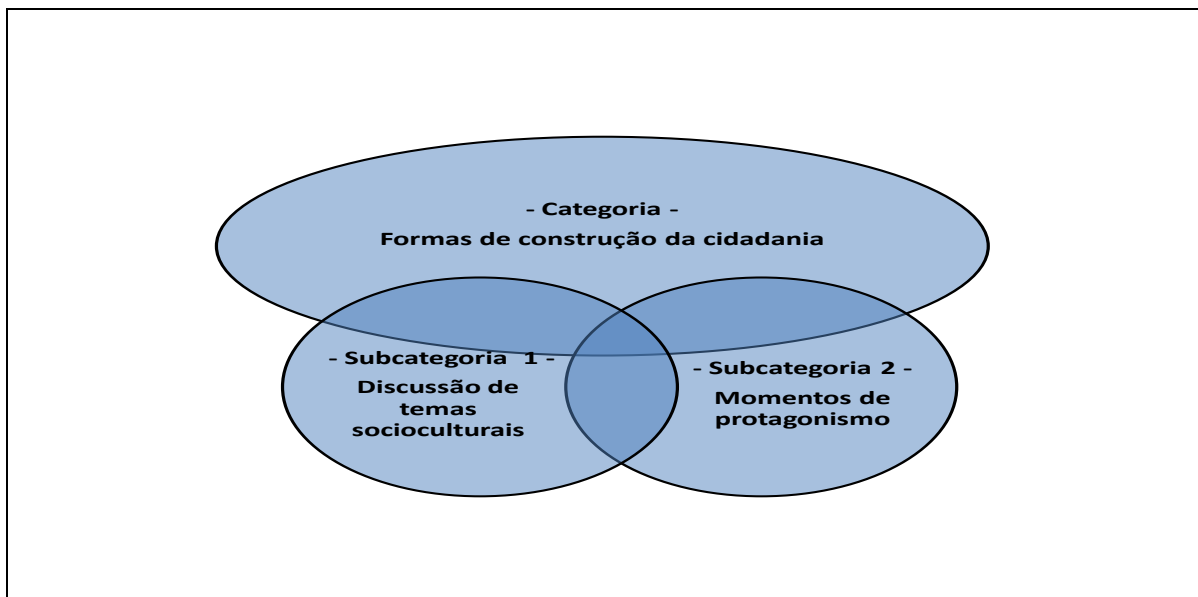
O *corpus* analítico vai ser composto dos pressupostos teóricos e metodológicos da BCC, do Manual do Professor e da coleção do referido manual. O motivo deste *corpus*, diz respeito ao livro didático como um dos temas de interesse da Linguística Aplicada, pelo fato de o objeto de estudo da linguística ser justamente a linguagem enquanto código, usos, metalinguagem e problemas de linguagem, aplicando-se à compreensão da linguagem, reflexão e ensino.

A discussão desta análise focará o papel do livro didático de inglês como forma de construção da cidadania, analisando como as atividades do livro didático propõem essas formas percebendo seu alinhamento com os paradigmas da Solidariedade e do Vínculo social presentes na BCC, assim como analisar o que sugere o autor no Manual do Professor através das atividades de algumas seções, que também terão a BCC como referência de análise.

A partir desse contexto, apresenta-se a pergunta de pesquisa: De que forma a coleção didática de inglês do Ensino Médio – *On Stage* contempla os pressupostos teóricos e metodológicos da Base Curricular Comum – PE? Trata-se de uma indagação que busca, diante do documento apresentado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, entender essa relação, uma vez que o livro didático não é algo neutro, mas traz consigo ideologias, crenças e valores de uma classe social e atende a interesses de ordem diversa, inclusive política e pedagógica.

Para entender como a coleção se alinha com os referidos documentos, foram utilizadas categorias voltadas à construção da cidadania devido a esta pesquisa constituir-se pela abordagem sócio-histórica. Para tanto, elegeu-se uma categoria central nomeada de “Formas de construção da cidadania” e duas subcategorias denominadas “Discussão de temas socioculturais” e “Momentos de protagonismo”, como podem ser representadas no diagrama a seguir:

Figura 8 – A categoria de análise e as subcategorias



Fonte: elaborada pelo autor

A subcategoria Discussão de temas socioculturais remonta a necessidade de olhar para as questões de educação em Direitos Humanos, defendido por Santomé (2013) como primordiais para a reconstrução da sociedade que almeja mudança.

Segundo esse autor:

A principal meta de nossa sociedade no momento atual é construir também no sistema educativo, e com base nele, um mundo no qual as diferenças sejam plenamente compatíveis com seu reconhecimento, com a existência de uma justiça verdadeiramente redistributiva e com igualdade de direitos e oportunidades. Tudo isso sob proteção e vigilância das convenções internacionais que garantem os Direitos Humanos. (SANTOMÉ, op. cit., p. 225).

Não obstante, percebe-se, na citação acima, a necessidade de mudança e luta social para a transformação dessa sociedade, que pode iniciar através do debate sobre os temas socioculturais (vínculo social; formação de identidade; princípios de justiça social; formação do cidadão ético; a pessoa, a cidadania e o trabalho; educação comprometida com a dignidade humana, democracia e cidadania como construção e reconhecimento de direito, que são importantes enquanto desdobramento do campo



conceitual em que essa categoria pode se afirmar) e que precisam ser ressignificados para esse contexto de pós-modernidade.

Todos esses temas socioculturais geram uma discussão sobre solidariedade que se une à ideia de aliança ao compromisso social, ao respeito e à responsabilidade para com o outro, à luta pelo espaço democrático de direito contra as desigualdades sociais e ambientais de nossa sociedade, que é sintetizada na citação de Libâneo (2011, p. 48) “solidariedade significa estar ao lado dos excluídos e combater os efeitos das desigualdades sociais por meio de medidas concretas em favor dos desfavorecidos”.

No tocante aos Momentos de protagonismo, a segunda subcategoria aponta para o engajamento social, a ação na sociedade e a participação coletiva, uma forma de questionar o currículo e sua finalidade. “Os currículos incorporam e trabalham as indagações que os adolescentes e jovens carregam para as salas de aula?” (ARROYO, 2011, p. 223). Uma pergunta que desestrutura as bases de um currículo tradicional e busca integrar a participação juvenil, na luta por uma educação de oportunidades, embora esteja entre exclusão social e fracasso escolar.

Essa subcategoria parte do princípio de que os sujeitos constroem conhecimento pela interatividade; não havendo nada pronto definitivamente, mas que tudo está em constante transformação, revelando a importância de o ser humano buscar sempre desenvolver competência para atuar com precisão nessa sociedade. Isso revela um olhar atento para um jovem protagonista que exige atenção, pois segundo Arroyo (op. cit., p. 225), “esses educandos são ‘outros’” referindo-se àqueles que a sociedade excluiu e hoje tem a oportunidade de chegarem à escola, mas, segundo o autor, não merecem ser recebidos do mesmo jeito que os outros foram, pois a sociedade mudou, os valores são “outros”, o jovem pensa diferente daqueles, são “outros”, por isso estão requerendo da instituição escola, um repensar sobre suas práticas para que essas, contribuam para a formação de novos sujeitos protagonistas, atuantes e movidos pelo desejo de transformação.

Assim, a integração dessas duas subcategorias pretende firmar a categoria central - Formas de construção da cidadania - evidenciando um fazer metodológico nesta pesquisa preocupado com a formação da cidadania.

### Capítulo 3 - *ON STAGE* – UMA ARQUITETURA DESMATERIALIZADA

Este capítulo apresenta a discussão e análise dos dados desta pesquisa sobre o livro didático de Inglês a partir da BCC – PE e do manual do professor. Optou-se por este título “*On Stage* – uma arquitetura desmaterializada”, por apontar para um aspecto do ensino-aprendizagem de Língua estrangeira que vai além da estrutura linguística, reconhecendo “o desenvolvimento do senso de cidadania, o senso da heterogeneidade linguística e sociocultural” (BRASIL, 2006, p. 92 – 93) como marcantes para o ensino de Inglês como Língua estrangeira no contexto de sociedade globalizada.

A análise do livro didático de inglês a partir da discussão de temas socioculturais para a formação cidadã, aqui proposta, difere de algumas análises de livro didático anteriores que tornam esse processo analítico tradicional, por limitar as questões materializadas ou estruturais, como por exemplo, os aspectos de gramática - embora se reconheça sua função imprescindível enquanto articuladora das formas linguísticas do discurso - como o centro de tal análise, não valorizando, portanto, a organização dos aspectos socioculturais, apesar de as OCEM (2006), através de autores como Van Ek e Trim (1984) e a valorização dos Temas Transversais, já apresentassem essa discussão.

No entanto, desmaterializar essa arquitetura, o livro didático, é dar sentido a um recurso didático presente no cotidiano das salas de aula que contribui para a formação cidadã no contexto socioeducacional, com o compromisso de persistir por uma educação de valores e de justiça social através de diferentes linguagens. Para Santaella (2007, p. 15), esse termo - uma arquitetura desmaterializada - vem de “Marcos Novac, um artista pioneiro nas experimentações voltadas para os interstícios da realidade concreta e virtual”, utilizado pela autora para explicar que pela primeira vez um arquiteto não desenha um objeto com aspecto de material concreto, mas uma “arquitetura líquida”. Confirmando a existência de “Uma arquitetura desmaterializada, dançante, difícil, etérea, temperalmente, transmissível a todas as partes do mundo [...] feita de presenças sempre

mutáveis, líquidas” (SANTAELLA, 2007, p. 17), que proporciona, no contexto sociocultural, situar agentes em transformação, na construção de uma sociedade pós-moderna, também em modificação.

A partir dessas questões, inicia-se a análise apresentando aspectos descritivos das unidades e seções da coleção *On stage*, articulando-a com a Base Curricular Comum de Pernambuco, com o manual do professor da referida coleção e com as teorias que fundamentam este estudo. Para essa articulação, serão consideradas duas subcategorias: a Discussão de temas socioculturais e os Momentos de protagonismo, constituintes da categoria principal que é nomeada de: Formas de construção da cidadania, como já apresentado anteriormente.

Optou-se por analisar a coleção do professor, tendo em vista proporcionar uma visão geral da obra, uma vez que apresenta as intenções do autor no anexo: manual do professor.

Para tanto, essa análise busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma a coleção didática de inglês do Ensino Médio – *On Stage* contempla os pressupostos teóricos e metodológicos da Base Curricular Comum – PE?

Após esse momento, apresenta-se uma síntese das análises realizadas neste estudo.

### 3.1 Análise da coleção *On Stage* a partir da subcategoria Discussão de temas socioculturais

Na busca para verificar como a coleção didática de Língua Inglesa para o Ensino Médio - *On Stage* (2010) – alinha-se aos pressupostos teóricos e metodológicos da BCC – PE, esta análise será orientada pela competência sociocultural que discute as questões de inclusão social, cidadania, consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística, usando algumas atividades das seções de leitura a seguir:

*Before you read* (pré-leitura), *Reading* (leitura) e *Think about it* (pós-leitura), por apresentarem maior relação com as discussões de temas socioculturais.

A BCC (2008, p. 12), ao considerar a relevância da discussão do paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania na escola, a partir de um currículo renovado, valoriza a dimensão do reconhecimento e do pertencimento diante de uma sociedade questionadora, crítica e dinâmica. Na coleção *On Stage*, essa perspectiva, segundo o autor, corresponde à “visão sociointeracional e interdisciplinar para o estudo da língua inglesa no Ensino Médio” (MARQUES, 2010, p. 3).

Na apresentação da coleção, a visão sociointeracional é explicada a partir do momento em que os sentidos são construídos através da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento sócio-histórico, como por exemplo, na exploração dos textos e imagens em que a coleção proporciona um diálogo com a ideia presente, questionando, debatendo e construindo sentido a partir da interação com colegas de classe e com os professores de outras disciplinas sobre o tema apresentado, embora ainda de forma tímida.

Para a BCC (op. cit.), o paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania somam-se a essa visão quando valoriza as experiências de reconhecimento e de pertencimento importantes na formação dos sujeitos e no momento em que explicita as Zonas de desenvolvimento da teoria sociointeracional de Vygotsky que coloca o sujeito como centro do processo de aprender a partir das relações sociais com o outro e com o mundo.

Dessa forma, o primeiro objetivo geral dessa coleção, segundo o manual do professor é:

Desenvolver no aluno competências que o tornem apto a, através de engajamento em atividades de uso da linguagem, construir sentidos, compreender melhor o mundo em que vive e participar dele criticamente, fortalecendo a noção de cidadania (MARQUES, 2010b, p. 5).

Percebe-se, nesta citação, como as questões de cidadania são enfatizadas nesse objetivo geral da coleção que utiliza de palavras como: competência, engajamento, construir sentido, participar criticamente e fortalecer cidadania, em um contexto complexo de sociedade pós-moderna que exige participação crítica e formação cidadã. Mas esse “fortalecimento à noção de cidadania” não se concretiza se as questões de identidade social e construção de valores não são estabelecidas e respeitadas, pois no contexto de diversidade global em que a pós-modernidade questiona a forma de ser, fica aparente enquanto objetivo, a necessidade de encontrar uma identidade que dê conta dessa “segurança social” e contribua “criticamente, fortalecendo a noção de cidadania” (MARQUES, 2010b, p. 5).

Bauman (2005), em sua obra “Identidade”, chama atenção para a necessidade da descoberta da identidade que segundo o autor, vem do desejo de se ter segurança, uma busca constante que coloca em jogo questionamentos diversos sobre essa sociedade, a formação integral dos sujeitos e o resgate da cidadania com justiça social, precisando refletir essa sociedade em seu tempo para reconhecer quem são os sujeitos que dela participam.

Da mesma forma, o desejo de identidade exposto por Bauman dialoga com a BCC (2008), quando aponta que a identidade é construída mediante envolvimento dos sujeitos em determinadas comunidades, segundo valores, práticas sociais e interesses envolvidos, não sendo, portanto, algo definido, mas um processo que integra os sujeitos a seu tempo, questionando, agindo e interagindo.






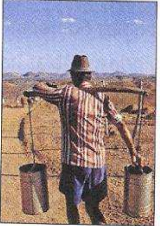
No decorrer de toda a apresentação da coleção, as questões de participação social se integram ao sentido de reconhecimento e de pertencimento da BCC (op. cit.), expondo o desejo do autor pela necessidade de provocar no aluno, enquanto sujeito, a busca de sentido para as ações cotidianas; as formas de conduzi-lo a acompanhar o tempo e suas mudanças nessa sociedade; a maneira de o aluno adaptar-se a novas percepções desse mundo e o desafio de refletir suas ações enquanto agente de um

processo social, ou seja, pertencente a essa sociedade, não como um objeto, mas como sujeito que se constroi e reconstroi cotidianamente, como os textos da seção *Think about it* que em algumas atividades, questionam o aluno a partir de perguntas sobre a diversidade cultural e mudança de comportamento.

Ainda no referido objetivo do manual do professor, esta coleção aponta para “construir sentidos, compreender melhor o mundo em que vive” (MARQUES, 2010b, p. 5), revelando o desejo do autor de, com o olhar crítico sobre temas socioculturais da sociedade, poder articular uma proposta interdisciplinar do currículo.

A partir dessas questões, na seção do *Contents* (sumário), páginas 4 de cada volume da coleção, apresenta a relação entre o tema da unidade e a proposta interdisciplinar através de um indicativo denominado *Curriculum links* (links curriculares), como apresenta a Figura 5.

Figura 5 - Indicativo da prática interdisciplinar

<b>CONTENTS</b>	
<p><b>Language Review</b> ..... 6</p> <p><b>Unit 1</b> <b>The Body Is the Hero</b> ..... 9</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="flex-grow: 1;"> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Synonyms and Antonyms; Word Families; Words in Context; Looking for Reference</p> <p><i>Structure:</i> Passive Voice</p> <p><b>Curriculum Links:</b> <i>Biology</i></p> </div> </div> <p><b>Unit 2</b> <b>My Will</b> ..... 23</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="flex-grow: 1;"> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Odd Word Out; Noun Phrases; In Other Words; Words in Context; Word Formation: Suffixes</p> <p><i>Structure:</i> The pattern verb + object pronoun (or noun) + infinitive with to; Verb Tenses: A Quick Review; Future Time Clauses; Conditional Sentences — I</p> <p><b>Curriculum Links:</b> <i>Sociology, Philosophy</i></p> </div> </div> <p><b>Unit 3</b> <b>Hero of Our Time</b> ..... 37</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="flex-grow: 1;"> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Word Families; In Other Words; Word Formation: Suffixes; Noun Phrases</p> <p><i>Structure:</i> Enough; Conditional Sentences — II</p> <p><b>Curriculum Links:</b> <i>Sociology, History</i></p> </div> </div> <p><b>Check Your English 1</b> ..... 49</p>	<p><b>Unit 4</b> <b>Contradictions in a Genius</b> ..... 53</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="flex-grow: 1;"> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Good News or Bad News?; In Other Words; Function Words; Reference Words</p> <p><i>Structure:</i> Conditional Sentences — III; Could — Past Ability</p> <p><b>Curriculum Links:</b> <i>Mathematics, Physics, History</i></p> </div> </div> <p><b>Unit 5</b> <b>Calvin and Hobbes</b> ..... 67</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="flex-grow: 1;"> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Do this! Don't do that!; Words in Context; Synonyms and Antonyms</p> <p><i>Structure:</i> Say, tell, speak, and talk; Indirect Speech I — Statements; Indirect Speech II — Imperatives</p> <p><b>Curriculum Links:</b> <i>Sociology, Arts, Philosophy</i></p> </div> </div> <p><b>Unit 6</b> <b>A Tale of Two Jugs</b> ..... 83</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="flex-grow: 1;"> <p><b>Language Focus</b></p> <p><i>Vocabulary:</i> Good News or Bad News?; Noun Phrases; In Other Words; Discourse Markers</p> <p><i>Structure:</i> Indirect Speech III — Questions</p> <p><b>Curriculum Links:</b> <i>Sociology, Geography, Philosophy</i></p> </div> </div> <p><b>Check Your English 2</b> ..... 95</p>

As imagens utilizadas neste sumário aparecem com os respectivos créditos nas páginas ao longo do livro.



Nessa página do Sumário, verifica-se a relação da temática da unidade com os componentes curriculares através da indicação da seta. Percebe-se uma articulação do tema de cada unidade através de um ícone que o representa e o relaciona ao título, como também com quais disciplinas do currículo tal tema pode ser interdisciplinarizado. Mas, nas seções da coleção essa relação com o *link* não fica evidente, podendo o professor direcionar sua metodologia para interdisciplinaridade ou não, embora toda a proposta do Manual do professor enfatize, inclusive com uma seção específica voltada a Projetos interdisciplinares.

É contraditório essa forma de o autor apresentar um *link* (*Curriculum links*) que apenas se direciona a seção *Think about it*, pois na verdade, deveria conduzir todas as seções desta unidade para a interdisciplinaridade, e não apenas uma, pois ter uma coletânea de textos em uma unidade que dialogam entre si pelas temáticas que apresentam, não justifica interdisciplinaridade, mas um conjunto de textos temáticos.

Esse formato de organização didática da coleção cultiva a formação disciplinar do professor afastando-o do processo metodológico interdisciplinar. Essa relação conflitiva entre disciplinaridade e interdisciplinaridade está presente no eixo Metodológico da BCC (PERNAMBUCO, 2008): na seção mobilizando saberes, no tópico 2.2, intitulado de Interdisciplinaridade e dialogismo, momento em que critica o modelo unilateral do currículo, historicamente apresentado de forma disciplinar para propor a “superação dos contornos fechados das disciplinas, que passam a interagir com outros saberes” (PERNAMBUCO, 2008, p. 28).

Em contrapartida, Libâneo (2011), questiona a falta de humildade entre os profissionais da educação presente dentro da escola, pois para ele, a interdisciplinaridade ultrapassa o sentido da relação entre as disciplinas. Propõe Libâneo (2011, p. 34), na busca por uma atitude interdisciplinar, “derrubar as barreiras entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola busquem alternativas para se conhecerem mais e melhor, [...] tenham humildade diante da limitação do próprio saber [...]”, pois conhecer não está

associado apenas a coisas, mas também a pessoas, como diz o autor: “perguntando, duvidando, dialogando consigo mesmos” (LIBÂNEO, 2011, p. 34), tratando-se, portanto, de uma aprendizagem interdisciplinar coletiva.

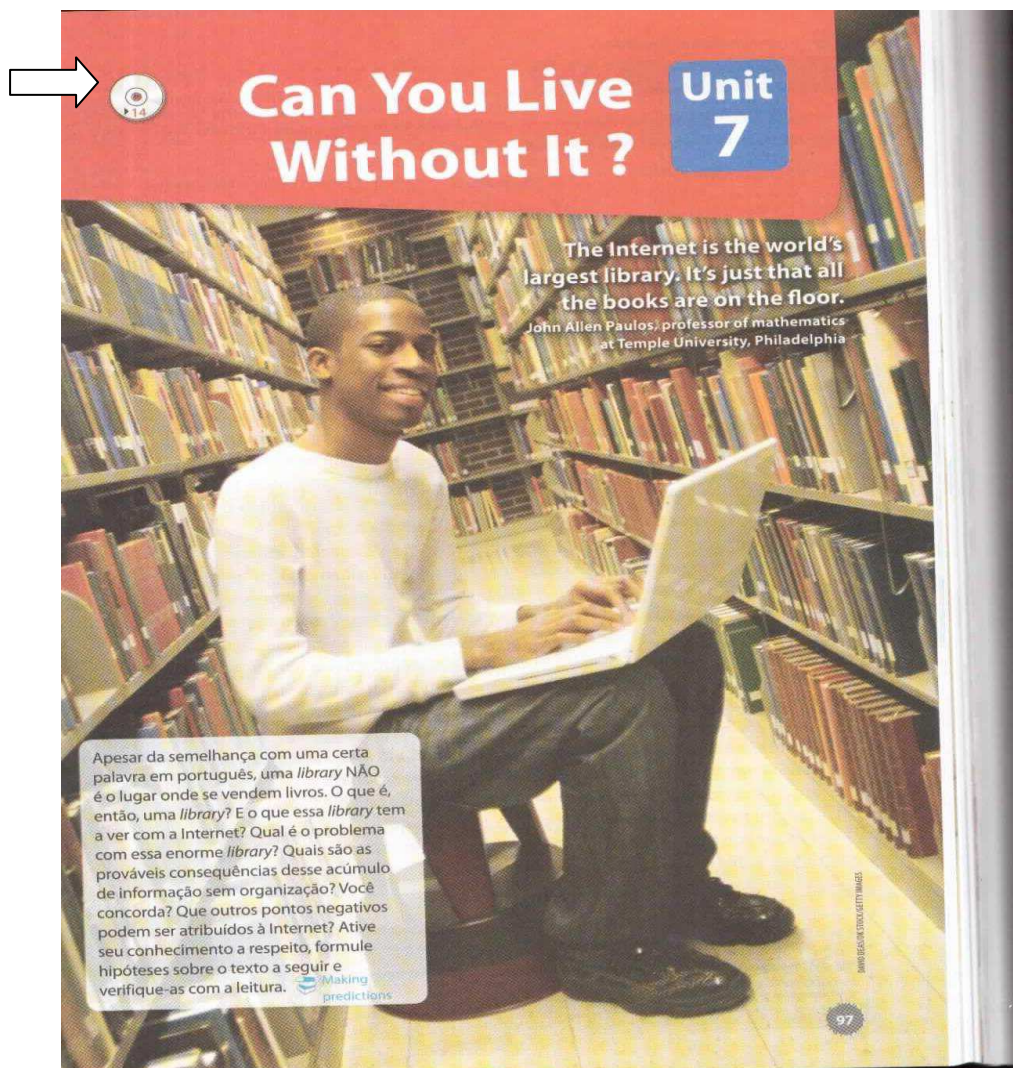
A busca por essa atitude interdisciplinar vem aqui justificar que os espaços educativos vivem ainda perspectivas tradicionais de organização do saber, quando os professores se fecham às suas disciplinas; ignoram a relação de seus temas com outras disciplinas e fragmentam a apresentação do conteúdo através de um planejamento fictício.

A partir dessas questões, que consideram a interdisciplinaridade não apenas como a inter-relação de temas comuns em disciplinas diferentes, mas também o diálogo comum com diferentes vozes, como propõe a Linguística Aplicada Indisciplinar presente em Moita Lopes (2006), os temas socioculturais são apresentados nesta coleção na seção de abertura da unidade nomeada de *Before you read* (antes de ler). Essa seção corresponde a uma atividade de *Warm up* (aquecimento) tão presente em outras obras de inglês, mas não tendo essa denominação nesta coleção. Observe a Figura 9 na página seguinte, um exemplo de *Before you read*<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup>A seção abertura da unidade/*Before you read* apresenta breve texto introdutório ao texto principal, acompanhado de imagens relacionadas e perguntas sobre o texto a ser lido. (MARQUES, Manual do professor, 2010b, p. 12)

Figura 9 – Página de abertura /Before you read da Unidade 7



Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 1, p. 97.

Como observamos nessa Figura 9, pode-se fazer uma avaliação preliminar sobre a temática a ser apresentada nesta unidade, por exemplo: biblioteca, *internet*, informação. A linguagem multimodal - segundo Rojo (2010), é a mistura de texto com imagens estáticas ou em movimento - que se apresenta nesta seção de abertura; associado ao tema - o uso da *internet* -; com apoio de texto gravado em CD, como pode ser visto no ícone CD (na indicação da seta) na parte superior da página, já configurando do que se trata enquanto leitura prévia do tema do texto, sem haver necessidade de o estudante ler o texto principal da unidade para saber o que será abordado.

Outra forma da presença multimodal nesta seção se encontra no título, que estabelece uma relação com a imagem e a leitura do texto de apoio para poder inferir sobre a ideia do tema, iniciando uma discussão presente na sociedade atual, envolvendo todos, desde o momento que informa, até as reflexões sobre comportamento, o que evidencia um valor à percepção do aluno quanto ao momento de explorar a leitura de imagem como instrumento de produção de sentido em que a multimodalidade dá conta de integrar texto e imagem.

Percebe-se o quanto o professor tem um papel importante a desempenhar nas discussões como articulador das interações desta seção, pois não há indicação na coleção, nem proposta de como esse profissional pode proceder, sendo um momento positivo pela autonomia que o professor pode desempenhar, se sua formação continuada visualiza para uma perspectiva de letramento crítico que envolve interdisciplinaridade, porém se ele não obteve essa formação, pode não ser algo interessante e, portanto, o objetivo fica comprometido, não contribuindo para a discussão de temas para a formação da cidadania, que exige do diálogo e do questionamento.

Ainda nesta seção, mais perguntas são proporcionadas<sup>14</sup> para que o debate seja motivado, mostrando que neste momento o aluno pode revelar seu domínio prévio sobre o tema, assim como, interagir entre diferentes saberes e concepções diversos sobre o assunto. Finalizando os dados desta seção, uma citação de um pesquisador ou frase do texto principal é apresentada de forma que ajuda o aluno na definição de conceitos, conduzindo-o para a temática. Vale salientar que esses textos (de apoio e a citação e/ou frase) são gravados, para que o estudante possa praticar o *listening* (ouvir).

---

<sup>14</sup> Transcrição do texto na seção de abertura *Unit 7*, p. 97.

Apesar da semelhança com uma certa palavra em português, uma *library* não é o lugar onde se vendem livros. O que é, então, uma *library*? E o que essa *library* tem a ver com a internet? Qual é o problema com essa enorme *library*? Quais são as prováveis consequências desse acúmulo de informação sem organização? Você concorda? Que outros pontos negativos podem ser atribuídos à *internet*? Ative seu conhecimento a respeito, formule hipóteses sobre o texto a seguir e verifique –as com a leitura.

A coleção sugere o que Rojo (2009) conceitua como letramento multissemiótico, em que imagens, sons e textos se imbricam num jogo de sentido, constituindo as características exigidas pelos textos contemporâneos. Cabe, aqui, incluir o conceito de Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 20 - 21) sobre multimodalidade que fortalece essa perspectiva: “recursos semióticos é o termo que tem sido utilizado para descrever esses modos e como eles se integram através das modalidades sensoriais (visuais, auditivos, olfativos etc.) na construção de eventos e textos multimodais”.

A maneira como é apresentada a multimodalidade (sons gravados, imagens e textos na produção de sentido) demonstra que o autor inicia um formato multimodal quase que interativo, usando todos os recursos disponíveis, o que não consegue de forma integral, pois é diferente das tecnologias digitais que fazem uma articulação completa através de *links*. Assim, a presença do professor é fundamental como mediador dessa leitura de imagens e textos diversos que dialogam sobre o tema abordado, pois só questionando-o em sua profundidade, o professor faz deste texto um instrumento de significado na vida de seu aluno.

Como exemplo desta multimodalidade, pode-se verificar o texto da seção *Before you read* (Fig. 9), em que a junção da linguagem verbal e visual contribuem para o sentido da mensagem que será abordada nesta unidade. No centro da imagem, o enquadramento do homem, aparentemente um jovem, com um *notebook* e, no seu entorno, estantes com muitos livros depreendendo-se sobre o domínio do homem em meio ao conhecimento desta sociedade tecnológica, um conhecimento que muda de suporte, do livro para o *notebook*, como lembra Bauman (2001) sobre a metáfora da modernidade líquida. Ainda no fundo da imagem, as estantes vão se afunilando até encostar-se à parede, causando o efeito de “fim de linha”, “um beco sem saída”, estaria o autor supondo que as bibliotecas, com livros físicos, perderam seu espaço nesta sociedade ou foram adaptadas para outro suporte, agora digital?

Em seguida, na parte superior da página, aparece uma manchete, *Can you live without it?* (você pode viver sem ela), um convite ao debate sobre a *internet* em nosso meio e ainda uma afirmação de um pensador: *The internet is the world's largest library. It's just that all the books are on the floor.* (A internet é a maior biblioteca do mundo. O problema é que todos os livros estão no chão), confirmando a mudança de suporte de conhecimento nesta era tecnológica.

Continuando, depois desta análise das linguagens híbridas, na parte inferior, seguem-se as questões que provocam o aluno para o debate. Toda essa análise que articula linguagem multimodal e aluno em um contexto socio-histórico só é possível se a participação do professor for articulada com esses novos letramentos que faz de uma página de abertura de uma unidade, uma revelação ou uma identificação do contexto social do aluno com uma realidade urgente.

Essa presença do professor diante de uma ferramenta pedagógica tão presente no cotidiano da sala de aula, como o livro didático, faz deste profissional um crítico constante que avalia questões, transforma outras e redireciona muitas como se observa, ainda nesta Fig. 9, na parte inferior, situação em que as perguntas propostas estão distantes da realidade do aluno como sujeito do processo.

Essas questões propostas pelo autor poderiam estar mais voltadas ao letramento crítico, como propõem as OCEM (2006, p. 116), “no letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais”, o que indica que as questões propostas circulam mais no campo de conhecimento vocabular, de conceito ou operacional, faltando explorar, o tema sociocultural que diz respeito a relações, convivência em grupo via *internet*.

Como sugestão, essas perguntas poderiam provocar a relação juventude e tecnologia com questões do tipo: Se o aluno já sofreu *cyberbullying*? Se ele tem ou não computador em casa? Como utiliza? ou Por que alguns estudantes realizam sua

pesquisa na *internet* usando sempre *control C* e *control V* sem se preocupar com a função da *library*? Perguntas assim contribuiriam para o letramento crítico do aluno, envolvendo-o com temas sociais e questionando-o sobre seu papel, como reflete a BCC (2008) quando orienta para o desenvolvimento das competências como: a análise, a leitura e a produção de múltiplas linguagens como competências prioritárias das atividades realizadas pela escola.

A discussão de temas socioculturais encontra apoio na flexibilidade do currículo defendido pela BCC (2008, p. 33), quando faz referência a LDB (1996), no item organização do currículo, no entendimento de que “aceitar a flexibilidade na organização curricular, é incluir como referência para as escolhas pedagógicas aspectos peculiares à realidade” (PERNAMBUCO, 2008, p. 33).

Em Santomé (2013), essa flexibilidade na organização do currículo aponta para um currículo flexível capaz de trazer os problemas da realidade social para a sala de aula, ambiente de conscientização, que a partir dele, segundo o autor, constroi-se justiça social, participação solidária e compromisso ético para com a sociedade.

Da mesma forma, a BCC (2008) se imbrica ao pensamento de Santomé quando assume “os pressupostos de uma educação inclusiva comprometida com a dignidade humana, a justiça social, a ética democrática e a construção da cidadania” (PERNAMBUCO, op. cit., p. 37), enquanto elementos constitutivos da formação pela cidadania.

Em relação a essa atividade de motivação do texto de abertura, presente na Fig. 9, percebe-se que as questões como: Qual é o problema com essa enorme *library*? Quais são as prováveis consequências desse acúmulo de informação sem organização? Você concorda? Que outros pontos negativos podem ser atribuídos à *internet*? São questões relacionadas ainda a uma leitura crítica, que segundo as OCEM (2008), estão presas a fatos da realidade, sem perceber regras discursivas de cada comunidade, pois são caracterizadas por um conhecimento prático em que se detecta as

intenções do autor desenvolvidas em um determinado nível. O que justifica nas teorias de Basil Bernstein (apud SILVA, 2010) um “enquadramento forte”, que se dar com o ensino centrado no controle do professor ou do material didático sobre o aluno, conduzindo-o a respostas prontas, certas e evidentes, contribuindo para a formação de sujeitos passivos.

Diferente do letramento crítico que se apresenta de forma a não ter um conhecimento definitivo sobre a realidade, percebendo que os significados são sempre múltiplos e contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica.

Mediante síntese da descrição analítica desta coleção, (cf. Apêndice A, B e C), construída enquanto processo metodológico de pesquisa, com base no manual do professor e dados da coleção, a seção de abertura das unidades da coleção é apresentada como o espaço em que o aluno desperta para o conhecimento prévio sobre os temas abordados, sugerindo que o aluno possa posicionar-se, opinar e interagir com diferentes concepções. Mas, deve-se questionar sua estratégia de leitura, pois o autor se esquece de explorar a discussão de temas sociais na perspectiva do letramento crítico, que exige do engajamento mais sistemático para que o aluno se torne pertencente desta comunidade de forma ativa.

A segunda seção em análise, desta coleção, marcada pela discussão de temas socioculturais que expõe a problemática social em questões de Direitos Humanos, cidadania e solidariedade humana, é denominada *Reading* (leitura), que corresponde ao trabalho com a leitura do texto principal das unidades.

No Manual do Professor, a seção de leitura (2010b, p. 6) faz uma apresentação que estrutura a coleção em três momentos de leitura, a saber: a pré-leitura (já apresentada - *Before you read*); a leitura (parte do texto principal, que será tratada a seguir) e a pós-leitura (que recebe o nome de *Think about it*).

Na fundamentação sobre leitura, no manual do professor, o autor apresenta que:

[...] esta obra se fundamenta em uma concepção sociointeracional da leitura segundo a qual os sentidos não estão no texto para ser assimilados pelo leitor, mas são construídos a partir da interação entre o leitor e o autor, [...], através da mediação do próprio texto e, por vezes,



de conversas com outras pessoas sobre o texto lido (MARQUES, 2010b, p. 6).

Essa forma de interação que “parte do leitor para o autor do texto e por vezes, de conversas com outras pessoas sobre o texto”, segundo a citação acima, fica distante de ser percebida nesta coleção quando se trata da discussão de temas socioculturais para a construção da cidadania, pela organização de como o texto é apresentado, porque discutir cidadania requer processos metodológicos que exigem interação dos participantes e da organização da proposta para chegar à discussão de temas socioculturais, uma construção de sentido que sozinho, o aluno não elabora, embora o manual do professor relate que a compreensão escrita parte de textos sobre temas de relevância sociocultural e de caráter interdisciplinar (MARQUES, 2010b), o que configura o diálogo entre os participantes.

Para uma proposta que se volta para a construção da cidadania, sendo desenvolvida com uso de temas socioculturais, essa seção precisaria expor a figura do mediador para que a construção de sentido de fato ocorresse, quer seja por razões do aluno com dificuldades do vocabulário; quer seja pela temática, que exige aprofundamento sobre a discussão do tema e participação do aluno em roda de conversa, pois o contato do aluno com outros sujeitos ajuda na formação humana, na construção de identidade e no respeito a diferentes vozes, que segundo a BCC (2008), “a aprendizagem se realiza pela construção dos conceitos pelo próprio aluno, na medida em que o aprendiz é desafiado a colocar em confronto antigas concepções e levado à elaboração dos novos conceitos pretendidos pela escola” (PERNAMBUCO, 2008, p. 39).

Na figura da página seguinte, tem-se um modelo de um texto desta seção de *Reading*:

Figura 10 – Texto principal da Unidade 7

**Reading**  
Scan the text to check your predictions. Then read the whole text.

**T**he Internet is a worldwide medium for exchanging information and opinions, from wise to silly. We can read newspapers from distant lands, see our own house from outer space, watch breaking news in real time via video. We can buy and sell anything from houses to automobiles, do on-line banking, reserve a restaurant table, without leaving home.

Planet Earth is now a really small world. The “connected generation” sends and receives email and text messages, shares audio and video files, exchanges pictures and real-time video from cell phones and laptops almost anywhere on the planet.

Combining tools with language, the Internet is an enormous step toward global connectivity. We now have the opportunity to create the so-called global village. But what is the future of the Internet? Perhaps the Internet is our village campfire, illuminating the clearing that we have made in the dark jungle of ignorance and fear, pushing away the surrounding darkness.

What lies beyond that light is just a supposition. Nobody can offer more than clever suppositions. By definition, we cannot imagine what we cannot imagine. Many Web surfers are frustrated by the enormous amount of content available. It’s hard to distinguish garbage from nutrition, useful information from misinformation. Searching for information online is like trying to get a glass of water from Niagara Falls. But can you live without it?

(Adapted from “Discover’s 20 Things You Didn’t Know About Everything”, in Discover Magazine, New York, 2008)

As palavras destacadas no áudio são comentadas no tópico *Atividades adicionais de Listening*, no Manual do Professor.



98 Unit 7 ■ Can You Live Without It?

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 1, p. 98.

Como podemos observar, a seção *Reading* já inicia confrontando predições propostas na seção anterior, *Before you read*, e parte para leitura completa do texto. Na visão do autor, talvez se espere que o aluno possa, por si, analisar, relacionar, criticar, sem a função do professor, como mediador dos sentidos que são construídos, através da mediação do próprio texto. Mas não se pode ir tão longe assim. O ato de aprender exige o ato de ensinar, e “ensinar com criticidade e respeito aos saberes dos educandos” como lembra Freire (1996, p. 30 - 31).

Dessa forma, mesmo que o manual do professor afirme que parte de textos com temáticas socioculturais e de caráter interdisciplinar, essas são propostas que precisam

ser complementadas com o apoio do letramento crítico já abordado, para que de fato traga o sentido da discussão de temas socioculturais presentes na vida de cada estudante, pois se considerarmos até as atividades de compreensão do texto, denominadas de *General comprehension*, seus próprios objetivos confirmam que as informações focam no texto - “com ênfase na compreensão das ideias principais do texto” (MARQUES, 2010b, p. 12) -, não abrindo, essas atividades, o espaço para a perspectiva do questionamento, da opinião e da discussão tão presentes quando se aborda um tema que mobiliza diferentes visões.

Voltando-se para os aspectos multimodais desta seção *Reading*, percebe-se que o autor procura indicar evidências da multimodalidade em que, texto, imagem e som se integram na construção de sentido, embora, não se tenha o movimento, nem a velocidade dos textos digitais do contexto globalizado, mas indica uma aproximação do que o aluno consegue visualizar em um *smartphone*, na *internet*, no *vídeo game* e outros instrumentos digitais que ele utiliza.

Na BCC (2008), toda essa relação de aprendizagem mediada pela relação sujeitos, objeto e mundo, como nas situações de multimodalidade nesse processo de letramento e construção de sentido, são discutidos pela perspectiva Sociointeracional da aprendizagem, baseada, sobretudo nas ideias de Vygotsky. Para a BCC (2008), é nessa interação em que o aluno assume a co-participação pela sua própria aprendizagem.

É, portanto, nesse sentido que as seções *Before you read*, *Reading* e *Think about it* se organizam, dando condição para que o aluno possa, através da competência linguística, aproximar-se da competência social, podendo não apenas ler, mas discutir, debater com propriedade e conscientizar-se sobre uma temática sociocultural presente no mundo.

Como a BCC (op. cit.) se inspira no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), que reconhece educação como um “direito social” e no art. 205 da mesma constituição, determinando que a educação é um “direito de todos e dever do

Estado e da família”, anunciando, em seguida, que o processo educacional deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, é possível imaginar que ensinar uma Língua Estrangeira precisa também da competência sociocultural, para se poder discutir língua como um direito social e cultural.

São nessas questões sociais e, em particular, na busca pelo “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988) que a BCC estabelece diretrizes de identidade, diversidade e autonomia que se voltam à construção e reconstrução identitária e de outras referências socioculturais, reconhecendo o “valor das experiências culturais, históricas e sociais na formulação de uma ação pública educativa nacional” (PERNAMBUCO, 2008, p. 21).

Com base nesse fundamento, percebe-se que no desenrolar de todas as seções de *Reading* ocorrem situações em que os temas socioculturais estão presentes, como pode ser comprovada na síntese da descrição analítica da coleção, (cf. Apêndice A, B e C) e no Guia de livros didáticos PNLD 2012 (cf. Anexo A), também desta coleção. Que também se configura, no Manual do Professor da referida coleção, quando apresenta a importância de:

[...] envolver o aluno na construção de sentidos que se dá na prática discursiva, para que ele possa agir no mundo social. Para tal, parte-se de textos sobre temas relevantes para o aluno e para a sociedade - tais como: cidadania, ecologia, saúde, tecnologia, ciências, justiça social, valores e conflitos. (MARQUES, 2010b, p. 4)

Mas, o que falta é alinhar os temas socioculturais que se encontram isolados em seções com atividades que contribuam, de fato, para a discussão dos referidos temas, com a participação do aluno e do professor - se esse vier de uma formação que não reproduza o livro didático, nem o ensino de gramática como excelência -, mas que integre a proposta do livro didático com novas possibilidades e metodologias - entre elas, o estudo da realidade com criticidade, a contextualização, as diferentes leituras e a interdisciplinaridade -, tão presentes no cotidiano do aluno de forma assistemática.

No texto apresentado a seguir, é possível perceber como o tema conduz para solidariedade, valores e convivência social a partir de dados científicos sobre o conceito e a importância do ímã para os estudos da Física.

Figura 11 – Texto principal da Unidade 6

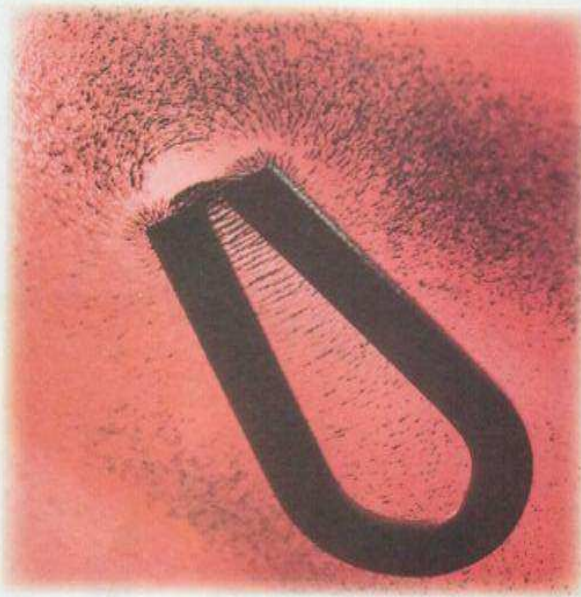
**A** magnet is a metal that can pull pieces of iron toward itself and make them cling to it. A magnet pointed at a clip will make it jump up from a table and cling to the magnet until it is pulled off.

A horseshoe magnet has two poles, or ends — a positive and a negative one. If you put the two positive poles of two magnets together, there is no attraction. But if you touch the positive pole of one magnet to the negative of the other, you feel a strong pull. This is because opposite poles attract each other.

The reason the magnet attracts iron objects is that it sets up an invisible atmosphere around itself called a magnetic field. When a pin or nail is in that field, it becomes a little magnet too. Ordinarily, the billions of atoms in the nail are packed in a scattered way, but when the nail enters a magnetic field, more and more of its positive atom poles point in one direction — toward the negative pole of the big magnet, and more and more of its negative atom poles point the other way — to the big magnet's positive pole. Since these opposite poles attract each other, the nail will now jump up and cling to the magnet.

The largest magnet in the world is the Earth itself, because the hot nickel and iron at its core pull everything toward it!

(From "How Does a Magnet Attract Metal?", in *The Big Book of Amazing Facts*, by Málvina G. Vogel, Moby Books, New York, 1980)



The image shows a black horseshoe magnet against a red background. The magnet is U-shaped, with its two poles facing each other. The background is filled with a dense field of small, dark, hair-like lines that represent the magnetic field lines emanating from the magnet. The lines are most concentrated near the poles and curve around the magnet. On the right side of the image, there is a vertical credit line: 'CONSTOCK IMAGES/GETTY IMAGES'.

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 2, p. 76.

Com esse texto, “Os ímãs e o poder da atração”, o autor procura mostrar que há uma força que atrai os metais, assim como todas as coisas da Terra - o maior ímã do mundo - usando da metáfora do ímã para explicar valores que são trabalhados na seção *Think about it* (pense sobre isto), como seção complementar que desenvolve a discussão do tema da unidade.

Nessa seção de *Reading*, o Manual do Professor sugere que o aluno deverá buscar uma compreensão geral do texto usando a estratégia do *skimming* para verificar se as hipóteses formuladas na seção de pré-leitura foram comprovadas. Essa liberdade reintera as condições do debate a partir do domínio prévio do aluno e a confirmação de suas hipóteses, uma forma de perceber sua integração em temas do meio social, embora essa seção do *skimming* se constitua de informações específicas ao texto.

Entretanto, mais uma vez, não fica evidente sugestões do autor em como o tema do texto principal pode ser melhor explorado pelo aluno ou professor nesta seção, isto pode ser positivo, pois proporciona ao professor usar da criatividade e da investigação para abordá-lo. Já observando, pelo ponto de vista do planejamento, o professor fica mais “à vontade” em criar suas possibilidades didáticas considerando o seu público-alvo e as necessidades de ele contribuir para a formação dos sujeitos, pela mediação do livro didático.

De outra forma, o autor proporciona, no Manual do Professor, tópicos de apoio como *Cultural notes* (notas culturais), *Language in use* (língua em uso) e *Exploring the theme* (explorando o tema) que têm por objetivo explicar a estrutura da língua em contexto de uso, com sugestões de *sites* e livros para a formação do professor, não sendo, portanto, o foco deste estudo, como já justificado, devido à ênfase em estruturas gramaticais.

A partir dessas questões, pode-se perceber que é na seção de *Think about it*, que o tema do texto principal é de fato explorado. Como apresenta o manual do professor, esta seção aponta para “reflexão e debate sobre questões relevantes para o mundo do aluno e para a sociedade a partir dos textos e atividades desenvolvidos ao longo da unidade” (MARQUES, 2010b, p. 13).


No exemplo a seguir, ainda da unidade 6, do texto: “Os ímãs e o poder da atração”, a integração desta seção com o tema do texto principal revela que o autor

proporciona momentos de discussão e reflexão de temas socioculturais como confirma o manual do professor com base nas OCEM (2006).

Figura 12 – Texto da seção *Think about it* da Unidade 6

**THINK ABOUT IT**

O tema é o poder do magnetismo. Os ímãs em geral, os materiais e as forças magnéticas que estão presentes, quase sempre de forma pouco visível, na nossa vida diária: fazendo funcionar motores elétricos, alto-falantes, nas imagens que aparecem na tela da TV ou do computador, nos exames de ressonância magnética, ou (por enquanto só na China e Alemanha) fazendo levitar os Maglev (Magnetic Levitation Transport), os incríveis trens de levitação magnética que, *who knows?*, num futuro próximo estarão também entre nós, fazendo em 1 hora e 20 minutos a viagem desde o centro do Rio de Janeiro ao de São Paulo. Os materiais magnéticos estão ainda presentes nos discos de computador, nas fitas de áudio e vídeo, nos cartões de crédito e de banco, enfim, no dia a dia da vida moderna. As pesquisas sobre a tecnologia dos materiais magnéticos continuam; são uma firme promessa de mais maravilhas que vêm por aí. E o tema ainda permite abordar o magnetismo pessoal, a capacidade que, em princípio, todos nós temos de inspirar a simpatia das outras pessoas através de atitudes e comportamentos sempre fundados em valores verdadeiros. Você também acredita que, nas relações humanas, os opostos se atraem? Discuss this "attractive" issue with your classmates and teachers, including your Physics teacher.



Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 2, p. 86.

Com esse texto, o autor procura mostrar que o magnetismo está presente em muitas situações do cotidiano em diferentes matérias, mas que nós humanos também somos envolvidos por um tipo de magnetismo, como cita no final do texto desta página: “o tema permite abordar o magnetismo pessoal, a capacidade que, em princípio, todos

nós temos de inspirar a simpatia das outras pessoas através de atitudes e comportamentos sempre fundados em valores verdadeiros” (MARQUES, 2010, p. 86). Neste texto, o autor sugere que o aluno ao relacionar esse jogo metafórico entre a ciência e as pessoas, comece a perceber o mundo e as relações interpessoais em sua volta, através de sugestões de debate.

A seção também insere perguntas dentro do texto dessa mesma seção para instigar o debate, como o exemplo a seguir, ainda do mesmo tema: “Você também acredita que, nas relações humanas, os opostos se atraem? Discuss this “attractive” issue with your classmates and teachers, including your Physics teacher”. (Discuta esta questão de “atratividade” com seus colegas de classe e professores, incluindo seu professor de Física).

Verifica-se, então, que esta seção *Think about it* propõe um espaço para debater o tema, mas, precisa questionar como sua organização se apresenta, pois como sendo a única seção a sugerir a discussão de temáticas socioculturais, tão importante para a construção da cidadania, seria importante que esta discussão não ficasse apenas nesta seção, nem tão pouco fosse a última, mas que, de fato, estendesse para outras seções, pela própria função social da escola - de contribuir para a formação cidadã – o que ampliaria também aos recursos como o livro didático. Essa falta de espaço de discussão presente nas outras seções das unidades contradiz o próprio manual do professor, quando ao assumir uma postura de “aprofundar e ampliar o estudo e a discussão dos temas apresentados nas diversas unidades do livro” (MARQUES, 2010b, p. 6), limita-se apenas a uma seção.

No decorrer de todas as unidades, a coleção usa da mesma metodologia nessa seção, proporcionando o espaço para a discussão de temas presentes na sociedade e apresentando que deve ser feito de forma interdisciplinar, no debate com outras disciplinas, como pode ser visto na seta indicativa da próxima figura:



Figura 13 – Texto da seção *Think about it* da Unidade 7

**THINK ABOUT IT**



**E** você, *can you live without it?* Todos sabemos que a Internet é *an amazing tool of communication*, a grande rede que mantém as pessoas ligadas entre si e fornece informações de todo o planeta, oferece consulta e pesquisa para todos os tipos de serviços e produtos, mas...

Num estudo recente, que buscava saber qual das três invenções modernas seria mais importante na vida diária das pessoas: o computador, a televisão, o telefone celular, adivinhe quem foi o vencedor? Sim, o computador, *of course*, seguido por pequena diferença pelo telefone celular. Você concorda? Faria a mesma escolha?

E que tipo de internauta você declara ser? Exagerado (quase viciado), moderado, controlado, desinteressado? Quanto do seu tempo você passa *online*? Buscando informações, checando seu *in-mail box*, jogando *video games*, assistindo a vídeos, participando de fóruns ou no seu *chat room* preferido. Ficar muitas horas sentado, de olho e mente na telinha, acaba tirando uma parte importante do seu tempo, afastando-o da prática de exercícios físicos ou do convívio com os amigos. Confesse! A Internet é, sem dúvida, uma maravilha que veio para revolucionar (*for the better*) as nossas vidas e fazer deste planeta uma pequena *global village*. Mas, como todas as maravilhas, *too much of a good thing* pode ser demais. *Moderation*, como sempre, *is the name of the game*.

Debata esse assunto com seus colegas e professores, inclusive o de Filosofia e Informática.

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 1, p. 108.

Neste último exemplo (Figura 13) que trata do papel da *internet* no dia a dia, o autor promove a discussão sobre esse tema conduzindo para “comportamento”, de forma que ele questiona o jovem em relação ao tempo que utiliza a *internet* em atividades *on line* deixando de praticar exercícios físicos e preocupar-se com o corpo de forma integral. Percebe-se que a forma como esses textos do *Think about it* se apresentam, evidenciam marcas do autor de forma mais pedagógica, pois o autor questiona o aluno e motiva-o para o debate, deixando para trás a autenticidade dos textos da seção *Reading*, introduzindo o diálogo necessário para a discussão de temas socioculturais.

Para que um material didático explore os temas socioculturais, espera-se ao menos, que seja conduzido o questionamento com criticidade. Entretanto, percebe-se que o autor é sutil ao questionar o aluno, pois as perguntas dão margem a respostas prontas entre, um “sim” ou um “não”, o que não ajuda na discussão de temas socialmente veiculados que poderia contribuir para a formação crítica de sujeitos. Falta, nesta seção, a exploração do letramento crítico de forma que ampliasse e afirmasse a participação do aluno como sujeito histórico desta sociedade.

Tendo esta seção o objetivo de “estabelecer conexões entre o tema da unidade e o mundo do aluno” (MARQUES, 2010b, p. 13), parece ser a única em que o autor afirma ter um caráter interdisciplinar, pelo fato de todos os textos desta seção concluir com a frase: “discuta esta questão com seus colegas e professores, incluindo o professor de tal disciplina”. Será que o sentido da interdisciplinaridade está apenas em discutir com outras pessoas de outras disciplinas? Isso não seria pluridisciplinar?<sup>15</sup> A BCC (2008) aponta para uma interdisciplinaridade que aprofunde o conhecimento disciplinar, pois é a forma de se ter o conhecimento integral e não compartimentalizado.

Como atividade complementar, nessa seção do *Think about it*, o Manual do Professor apresenta uma seção intitulada “Projetos Interdisciplinares”, que segundo suas orientações, “busca reforçar a proposta de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, em que o ensino de Inglês se integra a áreas do conhecimento em um currículo mais amplo que se insere na vida social”. Essas atividades, são orientadas para que os alunos trabalhem em grupo e reflitam ou estabeleçam relações com outras disciplinas posicionando-se criticamente; também orienta para que o professor possa encontrar possibilidades de como o tema pode se integrar ao contexto do aluno.

---

<sup>15</sup> Segundo Ferreira (1979 apud FAZENDA, 1993, p. 34), “por integrar todas as ciências, sem perceber a harmonia entre elas. Por buscar novas combinações e aprofundamento sempre dentro de um mesmo grupo de informação, sem envolvê-los”. Segundo Santomé (1998, p. 111), “os alunos não captam as ligações que podem existir entre as diferentes disciplinas, e tampouco são proporcionados suportes para poder fazer isto”.

Percebe-se que a orientação citada anteriormente não condiz com a seção de projetos de interdisciplinaridade, presentes no manual do professor. Fica evidente que não há uma compreensão entre o significado de projeto de interdisciplinaridade e atividades em situação didática. O manual do professor propõe uma série de atividades como: pesquisa em grupo, sessão de cinema, preparar resenha, relatório e roteiro de vídeos, apresentação com cartazes ilustrativos, debate e produção de vídeos como projetos interdisciplinares, produzidos pelo aluno e apresentado à sala de aula, no final do bimestre. Essas atividades não se configuram projetos interdisciplinares, porque a interdisciplinaridade trabalha com a integração, mas sem perceber a hierarquia das diferenças de cada disciplina, pois todas contribuem para construir um sentido. Como cita Fazenda (1993, p. 35) “aprende-se com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros”.

Outra questão, diz respeito ao conjunto de atividades que são produzidas para o fim de um tempo pedagógico, quando a interdisciplinaridade vem acontecendo, não tem um momento para realizar, ela está presente porque nasceu de uma situação, um projeto, que gerou outro e somou-se com outros discursos e, dessa forma, vai construindo sentido, o qual é construído nas inter-relações dos discursos que são moldados pela vivência de forma que se entrelaçam para se tornar contexto, realidade, vida, pois no projeto interdisciplinar “não se ensina, nem se aprende; vive-se, exerce-se”. (FAZENDA, 1993, p. 17).

Essas situações didáticas propostas nesta seção, pelo fato de dialogar, inter-relacionar e integrar ao tema, são atividades isoladas de pesquisa e construção de material didático como forma de concretizar o final da discussão, que não se envolvem juntas, no sentido de “envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes” (FAZENDA, 1993, p. 17), ficam sozinhas na sua disciplina criando atividades que usa a outra disciplina como campo de investigação - “discuta com o professor de ...” - , e traga para esta disciplina.

Santomé (2013), questiona as práticas interdisciplinares, elaborando uma crítica sobre o livro didático no sistema educacional espanhol. Para o autor, a política de gratuidade do livro didático não facilita a vivência de práticas interdisciplinares, uma vez que vêm determinados pela abordagem específica de cada disciplina, focalizando seu campo de atuação. Santomé parece apontar para um desafio presente aqui no Brasil, como analisa a BCC (2008, p. 28), “superar os contornos fechados das disciplinas”, se de fato se quer tornar-se interdisciplinar, mas para isso se faz necessário iniciar pela formação continuada do professor e pela assistência de projetos políticos educacionais que pensem educação como futuro de um povo.

O que o autor desta coleção *On stage*, consegue apontar, são condições pluridisciplinares que restringem a temática em foco apenas a uma disciplina, iniciando uma discussão de temas no entorno da própria disciplina. Um passo importante, já é evidente, mobilizar a própria disciplina para o questionamento, mesmo que seja pluridisciplinar, mas poderia ser uma atitude interdisciplinar que envolvesse, em intenção, todas as outras, pois assim fortaleceria as discussões, as atitudes e o compromisso pela causa do outro e do meio social.

Segundo Libâneo (2011), é preciso que o professor assuma uma atitude interdisciplinar que “requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado” (op. cit., p. 35). Com isto, o currículo flexível aproximaria os sujeitos a esse tempo em que valores e cidadania se constroem pela participação de todos os envolvidos, discutindo e transformando saberes em ações protagonistas, tema que será tratado na próxima subseção de análise.

### 3.2 Análise da coleção *On Stage* a partir da subcategoria Momentos de protagonismo

Inicia-se esta seção de análise apresentando a evolução dos processos educativos que vem proporcionando a participação e o questionamento dos problemas da sociedade a partir das lutas sociais, em detrimento à pedagogia do “oprimido” (FREIRE, 1987) que culminou no fracasso escolar, na falta de liberdade de expressão e no não engajamento social. Essas mobilizações sociais apontam para o resultado de uma pedagogia crítica, momento novo na educação, que sinaliza para a participação social, a criticidade, o questionamento sobre toda situação imposta que negue os direitos sociais constituídos.

Partindo desta ideia de pertencimento pelas causas sociais, presente nesta sociedade de lutas de classe e valorização do direito à dignidade humana, destaca-se a participação social como o diferencial para a construção da cidadania. Essa participação social, intitulada de protagonismo, nasce de uma pedagogia que não aceita o sentido de “ensinar” como “transmitir” ou “receber” algo, mas, entende que ensinar é abrir caminhos para que o outro possa chegar, ou seja, é criar momentos de protagonismo que aponte para uma percepção diferente da já visualizada, sendo, portanto, um ato político de transformação do ser, que diante das possibilidades, assume o papel de ser cidadão.

A BCC, ao conceituar as ações protagonistas e apresentar as questões do ensino e da aprendizagem, “transfere para o aluno a co-responsabilidade pela sua própria aprendizagem, na medida em que o coloca como ator principal nesse processo” (PERNAMBUCO, 2008, p. 39). Essa transferência, revela mudanças de atitudes pedagógicas que rompe com o fazer pedagógico de “inclusão-aparente-excludente-controlada” (ARROYO, 2011, p. 226) - termo usado por Arroyo para referir-se a antigas formas de controle da aprendizagem em que o professor é centro do processo e o aluno, uma imagem controlada - introduzindo, assim, no espaço de pós-modernidade, os

questionamentos sobre o fazer pedagógico e as suas consequências na formação de sujeitos ativos e participativos na sociedade.

A ideia principal desta análise é apresentar como se propõe a ação protagonista nesta coleção, assim como, que tipo de proposta é apresentada, comprovando de fato se a coleção propõe o desenvolvimento de competências que tornem esse aluno apto a, através do engajamento em atividades de uso da linguagem, compreender melhor o mundo em que vive e participar dele criticamente como agentes de transformação, como propõe o Manual do Professor.

Assim, a análise em questão utiliza da discussão dos temas socioculturais já referenciados, relacionando-os com as ações protagonistas. Esta relação entre Discussão de temas socioculturais e Momentos de protagonismo, de antemão, é percebido com bastante integração em algumas atividades das seções: *Before you read* (pré-leitura), *Reading* (leitura), *Writing* (escrita), *In a few words* (em poucas palavras), mas é em *Think about it* (pense sobre isto) que sua presença é mais visível. Vejamos na próxima página o que foi percebido:

As figuras a seguir fazem referência à seção *Before you read*, que são constituídas de textos multimodais, como já abordado na primeira categoria. A presença de momentos de protagonismo se justifica pelas diferentes formas de como são apresentados, como no próximo exemplo, indicado pela seta, em que as perguntas motivam para um pensar que envolve o aluno-leitor:

Figura 14 – Página de abertura da seção *Before you read* da Unidade 2

**My Will** Unit 2

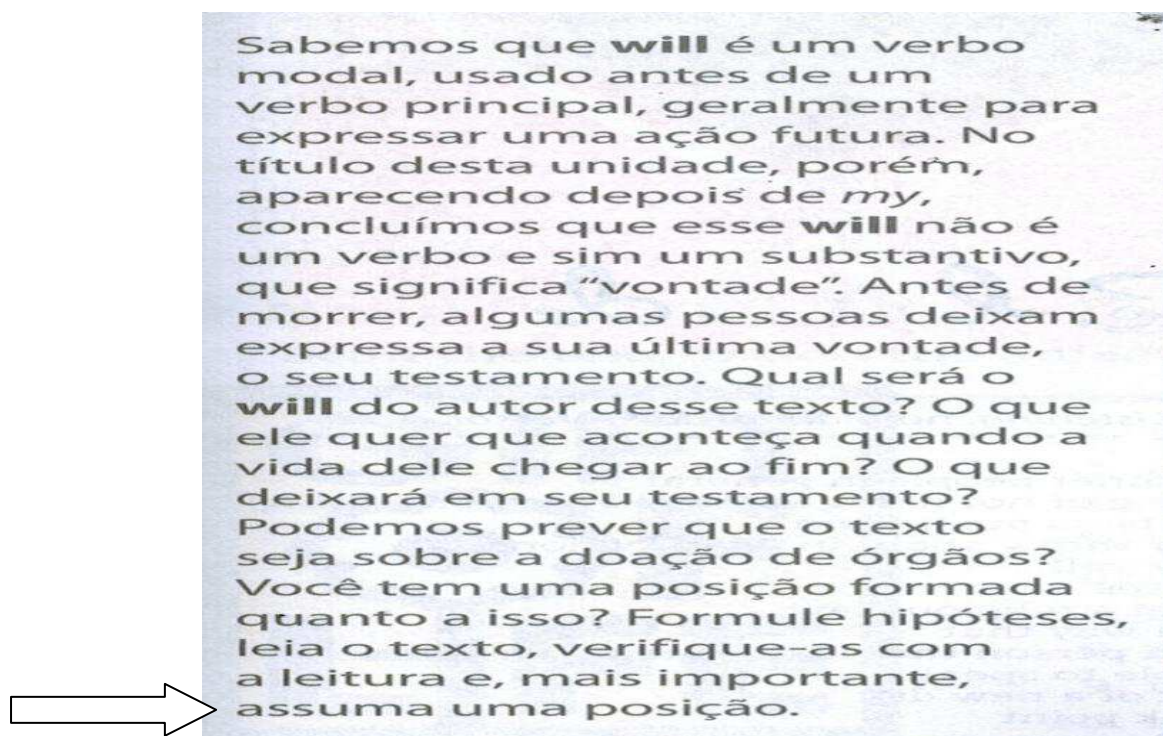
*One day a doctor will determine that my brain has ceased to function and that, for all intents and purposes, my life has stopped. When that happens, I want you to read my will.*

Sabemos que **will** é um verbo modal, usado antes de um verbo principal, geralmente para expressar uma ação futura. No título desta unidade, porém, aparecendo depois de *my*, concluímos que esse **will** não é um verbo e sim um substantivo, que significa "vontade". Antes de morrer, algumas pessoas deixam expressa a sua última vontade, o seu testamento. Qual será o **will** do autor desse texto? O que ele quer que aconteça quando a vida dele chegar ao fim? O que deixará em seu testamento? Podemos prever que o texto seja sobre a doação de órgãos? Você tem uma posição formada quanto a isso? Formule hipóteses, leia o texto, verifique-as com a leitura e, mais importante, assuma uma posição.

23

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 3, p. 23.

Figura 15 – Cópia ampliada do texto da página de abertura da seção *Before you read* da Unidade 2



Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 3, p. 23.

Depois da explicação sobre o significado de *Will* que traz o sentido do substantivo “vontade”, o autor solicita que o aluno formule hipóteses, colocando-o em um contexto de vida real, além de ser solicitado que ele “assuma uma posição” diante da situação em debate. Nessa situação tem início o primeiro momento de protagonismo, que nasce de um contexto - o tema solidariedade através da Doação de órgãos para alguém que precisa -, e envolve o participante-leitor no debate, posicionando-se.

Neste outro exemplo, na mesma seção *Before you read*, com a temática sobre sustentabilidade - *Does the Mata Atlântica have a future?* (A Mata Atlântica tem futuro?) - o autor propõe uma série de questões que motiva o aluno a ativar o conhecimento prévio sobre o tema e, paralelo a essa função linguística, interage em um contexto temático



vivido e explorado em todo o mundo que são as questões ambientais. Vejam-nas a seguir:

Figura 16 – Página de abertura da seção *Before you read* da Unidade 4

**Does the Mata Atlântica Have a Future?** **Unit 4**

*Under threat from urban development and demographics, the São Paulo City Green Belt Biosphere Reserve in Brazil is receiving an increasing number of visitors. A plan to teach sustainable tourism is designed to make the local young people aware of the fragile nature of their environment while also lifting them out of the poverty trap.*

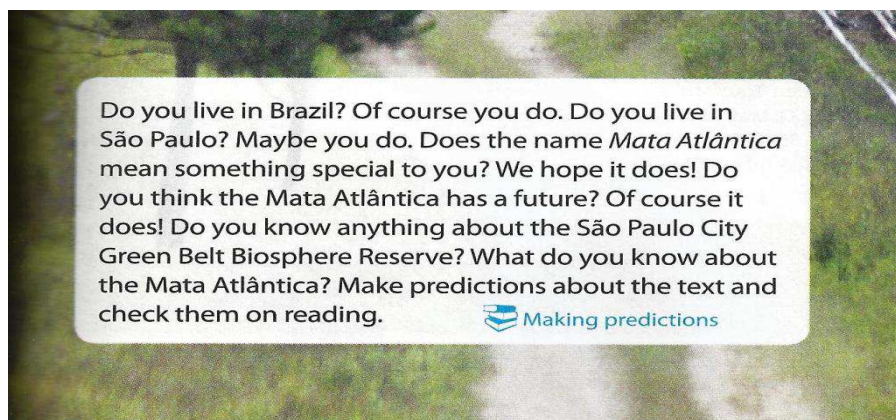
Do you live in Brazil? Of course you do. Do you live in São Paulo? Maybe you do. Does the name *Mata Atlântica* mean something special to you? We hope it does! Do you think the Mata Atlântica has a future? Of course it does! Do you know anything about the São Paulo City Green Belt Biosphere Reserve? What do you know about the Mata Atlântica? Make predictions about the text and check them on reading.

Making predictions

53

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 1, p. 53.

Figura 17 – Cópia ampliada do texto da *seção Before you read* da Unidade 4




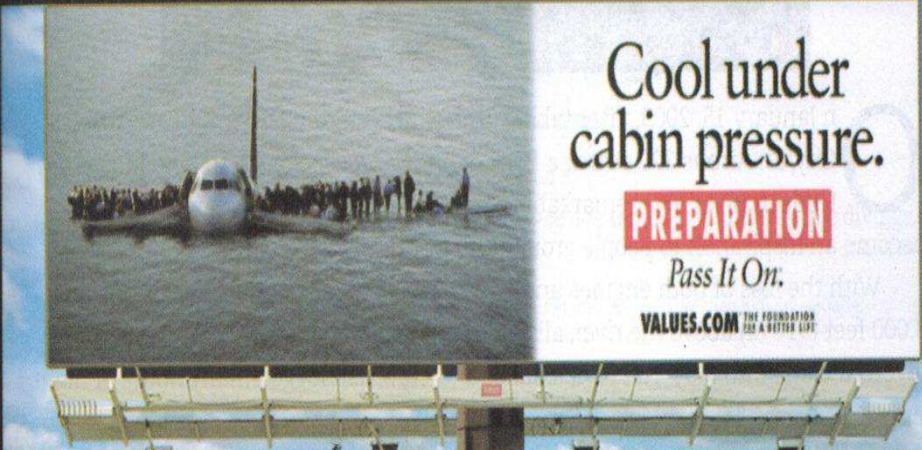
Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 1, p. 53.

De início, o autor propõe um diálogo com o aluno protagonista, sujeito deste processo cujas questões não são plenamente estranhas, mas possíveis de serem respondidas pelo domínio prévio que o aluno possui sobre elas. As primeiras questões são de reconhecimento de espaço, mas as que se seguem, articulam ideias, ponto de vista e conhecimentos, como por exemplo: “*Does the name Mata Atlântica mean something special to you?*” (A Mata Atlântica significa alguma coisa especial para você?) ou *What do you know about the Mata Atlântica?* (O que você sabe sobre a Mata Atlântica?).

A outra situação abaixo, da mesma seção, que explora o valor da preparação dos pilotos diante do desafio de salvar pessoas em perigo, em si, não convida para a discussão da temática, logo, imagina-se que o protagonismo não é exercido. Usa do comando “veja a foto e reflita”, na indicação da seta. A proposta não fica clara sobre o que vai refletir, se o aluno reflete o acontecido trazendo o questionamento para sua vida, colocando-se entre os participantes da tripulação ou se o valor da preparação demonstrada pelo piloto, pelo copiloto ou tripulação é o ponto chave do ato de refletir.

Figura 18 – Página de abertura da seção *Before you read* da Unidade 9

 **The Value of Preparation** **Unit 9**



*Em janeiro de 2009, um acidente que poderia ter sido mais uma tragédia aérea acabou tendo um surpreendente final feliz. Você se lembra desse fato? Era inverno em Nova York, quando as gélidas águas do rio Hudson serviram de pista de pouso para um Airbus 320. Para que esse “quase milagre” pudesse acontecer, qual foi o valor dramaticamente demonstrado pelo piloto, pelo copiloto e pela tripulação? Leia o título e a legenda do billboard (outdoor), observe a foto e reflita. Qual é o valor em destaque? Que outras informações sobre esse acontecimento você acha que irão aparecer no texto a seguir? Leia o texto, formule hipóteses e verifique-as com a leitura.*

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 3, p. 125.

Nos três exemplos citados anteriormente (Fig. 14, Fig. 16 e Fig. 18), observa-se que a discussão de temas da sociedade como: solidariedade, meio ambiente e valor, estão presentes. Não há como haver participação social se não há um contexto socialmente definido no tempo e no espaço. A globalização trouxe mudanças e, uma delas, está em pensar globalmente, ou seja, acompanhar a evolução desse tempo, o que exige uma atitude interdisciplinar. Se essa não é percebida na sua essência nos exemplos apresentados, ao menos deseja o autor, ao relacionar-se ao pensamento de Santomé (1998), para quem a interdisciplinaridade também é “associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como o pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, aprender a agir na diversidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 64 – 65). Essas possibilidades fazem mobilizar, mesmo que internamente - na própria disciplina – a integração do sujeito no mundo enquanto agente protagonista.

Mas, uma observação importante a ser considerada é que nos três exemplos de *Before you read* anteriores, não se encontra a figura daquele que vai mediar à atitude protagonista pedagogicamente desta seção, que é o professor. Se durante as discussões feitas, até então, o autor não limita o fazer pedagógico do professor, isso sugere que essa seção (*Before you read*) pode ser melhor aproveitada por esse profissional que mobiliza conhecimento, interação e participação, de forma que ao se confrontar com atividades como a da Fig. 14, que não há convite para que o aluno-protagonista se engaje na temática de forma crítica, esse profissional possa atuar explorando todas as ferramentas multimodais desta seção, até engajar o aluno na discussão e participação social.

Questões dessa natureza, críticas ou não, exige do professor a mobilização de saberes que, naturalmente, propõem uma mudança de atitude, pois quando o aluno se sente interlocutor, estabelece um elo de confiança com o grupo do qual participa; com o tema que discute e com o contexto da informação a que pertence. Espera-se, de fato,

que tal envolvimento não coloque o aluno em apenas mais um contexto social, mas por ser novo, mobilize novas aprendizagens, novos saberes, com novos agentes que criam uma atmosfera de envolvimento, de solidariedade e de pertencimento.

No decorrer de todas as unidades, percebe-se que essa seção proporciona esse reconhecimento de uma atitude protagonista, assim como, um convite ao aluno para o engajamento sobre o tema abordado, configurando os primeiros momentos de protagonismo, que correspondem ao ato de envolver o aluno através do domínio prévio sobre o tema, embora as questões precisassem contribuir mais para uma proposta de letramento crítico, em prol de uma ação futura, uma mudança de atitude em nível pessoal que pode se tornar social.

Passando para a seção *Reading* (leitura), embora suas questões de compreensão textual sejam limitadas a perguntas e respostas que não motivam para exercer a criticidade - podendo até prejudicar a autoafirmação do exercício do protagonismo -, os textos são reflexivos e terminam sempre com um questionamento que, dependendo de como são explorados, podem ajudar na formação de pessoas engajadas em discutir e atuar criticamente na sociedade.

No exemplo a seguir, intitulado *A tale of two jugs* (A história de dois potes), há a história de uma velhinha e seus dois potes. Ao buscar água, ela percebe que um dos potes está rachado e percebendo o mau serviço que fazia para a velhinha, o pote questiona ser inútil. Veja o texto a seguir:

Figura 19 – Texto da seção *Reading* da Unidade 6

Every morning she placed a bamboo shoulder pole across her back, put the empty jugs on either side and walked all the way to the well, where she filled both jugs with water. One of the jugs was perfect, but the other had a crack in it. Every day when she came home after that long walk, she noticed that there

5 was a lot less water in that cracked jug.

Now is the time to tell the readers something that seems a bit fantastic: there was something special about those jugs. They were magical. They had feelings and they could talk. And while the perfect jug was proud of its good performance (it always carried a full load of water), the cracked jug was terribly embarrassed about

10 its poor job.

After some time, and reflecting over the poor service it was rendering the old woman, the cracked jug decided to apologize to her. "Have you noticed it? I'm sorry I've been leaking so much water," it said, "but what can I do? I just can't help it!" The cracked jug was really ashamed of itself, "Why do I have a crack? I'm

15 worthless. Why don't you throw me away?"

The old woman smiled and said, "Don't worry. I knew about that all the time. And you're not worthless. Tomorrow morning, on our way to the well, just take a look at your side of the path. You will see there are lots of beautiful flowers on that side. I knew about your trouble, so I sowed flower seeds on that side of the path.

20 And every day, on our way back from the well, you, my old cracked jug, have been watering those flowers."

"Can you see those daisies on our table?" the old woman asked. "If it hadn't been for your 'imperfection', we wouldn't have flowers in our

25 house now."

The old woman and her two water jugs tell us a very simple, and yet important story: we all have our qualities and our faults, but even our faults can be interesting and gratifying, if you just make the

30 best of them. We must all learn to accept the others as they are, and ourselves as we are. Because, after all, perfection is an impossible goal. We all are imperfect, only in different ways. There is always room for improvement. And a lot of seeds that

35 need to be watered.

(Adapted and translated into English from  
O Vaso da Velha Chinesa, <http://brazzy79.blogspot.com/2008/10/0-vaso-da-velha-chinesa.html>)

As palavras destacadas no áudio são comentadas no tópico



Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 3, p. 84.

Figura 20 – Tradução<sup>16</sup> do último parágrafo do texto da Unidade 6 - A história de dois potes

A velhinha e seus dois potes de barro contam-nos uma história muito simples, mas importante: todos nós temos as nossas qualidades e os nossos defeitos, mas mesmo estes podem ser interessantes e gratificantes, se tivermos uma atitude positiva. Precisamos todos aprender a aceitar os outros como são, e a nós próprios como somos. Porque, afinal de contas, a perfeição é uma meta impossível. Todos somos imperfeitos, só que de jeitos diferentes. Sempre há espaço para aperfeiçoamento. E muitas sementes precisando de água.

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 3, p. 36.

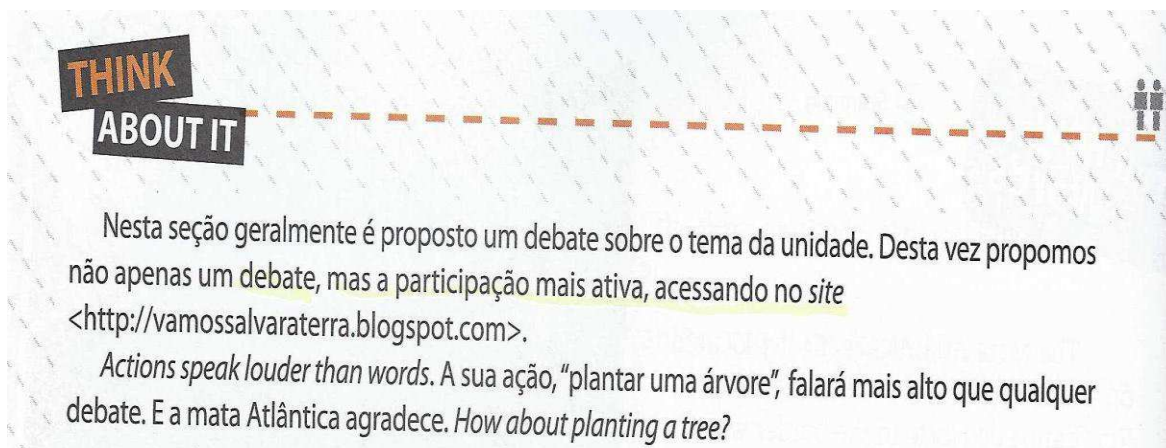
Com esse último parágrafo, tem-se a ideia de como o protagonismo está presente no convite para mudança de atitude que exige um olhar diferente diante da problemática social. O texto finaliza com reconhecimento do que somos e na esperança do que pode ser feito, como lembra Santomé (2013, p. 164), “É preciso aceitar a pretensão de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso”.

Na seção *Think about it*, com toda característica apresentada, os momentos de protagonismo são delimitados pelo que propõe o autor quando envolve o aluno com as questões ambientais através de ação afirmativa, como pode ser visto em seguida:

---

<sup>16</sup> Tradução completa do texto no ANEXO B.

Figura 21 – Texto da seção *Think about it* da Unidade 4



Fonte: Manual do professor, v. *On Stage*, 1, p. 64.

No primeiro momento, é proposto um debate sobre o tema da Unidade, atividade comum que se repete sempre nesta seção, como se configura pelo uso da expressão “geralmente é proposto um debate”, momento importante enquanto ação de envolvimento ao tema, pois, ao apropriar-se do conhecimento, o aluno fortalece suas estratégias de argumentação para, em seguida, sentir-se solidário e atraído pela ideia de pertencimento à causa.

No segundo momento, a atividade é orientada pelo comando - “desta vez propomos não apenas um debate, mas a participação mais ativa, acessando no *site*” (MARQUES, 2010, p. 64) –, ou seja, outra ação: “acessar um *site*”, que motiva primeiro para tomar uma iniciativa de pesquisar, buscar conhecimento sobre o referido *site* (um programa de reflorestamento com espécies nativas da mata Atlântica pela *Internet*), e depois, quem sabe, contribuir para sensibilizar esse aluno a ser mais um participante na luta pelas causas ambientais.

Na seção de *Think about it* que se segue, a discussão gira em torno do termo “herói” que perpassa por temáticas como respeito, ética e dignidade, tão presentes nas



histórias infantis, da humanidade, em filmes e na literatura em geral. Mas o autor conduz o aluno a visualizar outros heróis, “os heróis anônimos”.

Figura 22 – Texto da seção *Think about it* da Unidade 1

**THINK ABOUT IT**

Quando falamos de heróis, geralmente pensamos em certas pessoas que se destacam por qualidades que admiramos. A visão dos heróis e do heroísmo pode ser muito diversa, cada um de nós tem o seu herói ou os seus heróis, em geral pessoas que admiramos pela coragem, pelos feitos notáveis, pelo caráter, pela dignidade. Existem os heróis da mitologia grega — Hércules, Aquiles —, existem os super-heróis dos quadrinhos e dos filmes, sempre combatendo os vilões e fazendo enorme sucesso comercial. Há também heróis pouco conhecidos, como a dra. Rosa Célia Barbosa, que luta para construir um hospital pediátrico para as crianças carentes no Rio de Janeiro, e há os heróis anônimos, como os missionários da floresta, os atores-voluntários que visitam os hospitais para trazer um pouco de alegria aos doentes, o anônimo taxista que devolveu uma carteira cheia de dinheiro, dizendo que não fazia mais do que a sua obrigação, o dinheiro não era dele. Ética. Dignidade. Respeito pelo outro (e por si mesmo). Coragem para confrontar os obstáculos, tentar vencê-los, dar a volta por cima e seguir em frente quando aparentemente derrotado. *Man is not made for defeat. A man can be destroyed but not defeated.* De quem são essas palavras? De Ernest Hemingway, escritor americano, autor, entre muitos grandes romances, de *The Old Man and the Sea*, livrinho (pequeno só no tamanho, 127 páginas) que lhe deu o prêmio Nobel de Literatura em 1954, e em que o herói é, sim, *destroyed but not defeated*. Felizmente, há muitos verdadeiros heróis. Nesta unidade falamos de um herói diferente, ao qual muitas vezes não damos o devido valor: o nosso corpo, a maravilha que é essa máquina. E do sistema imunológico, que nos mantém vivos. *the body is the hero*. Que outros heróis você destacaria? Para você, seus colegas e professores, que outros heróis podem ser destacados? Discuss this issue with your classmates and teachers, including your Biology teacher.



KEN FISHER/GETTY IMAGES

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 3, p. 22

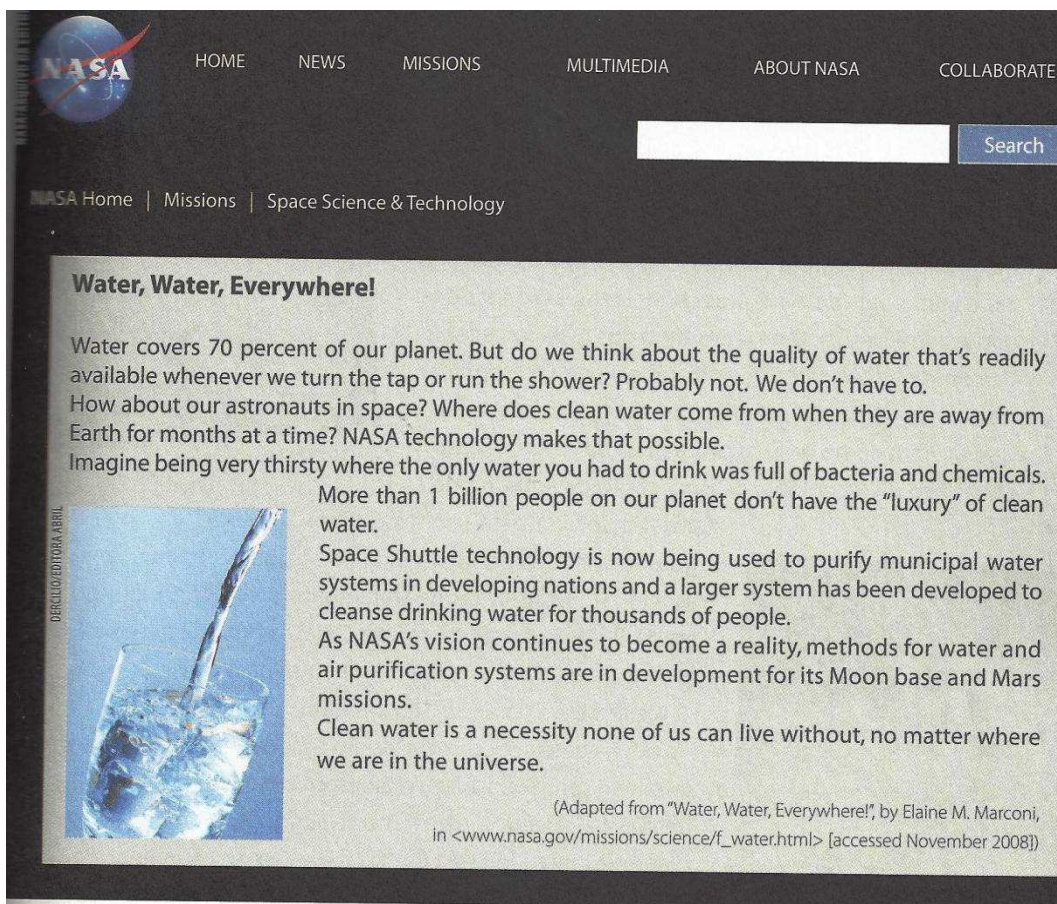
Nessa atividade, há um forte apelo para reconhecer diferentes heróis e veja como o engajamento entre “os sujeitos do discurso da sala de aula” – aluno e professor -, (ver

seta), são destacados para que se mantenha o debate. São exemplos como esses de momentos de protagonismo, que nascem de temáticas socioculturais do dia a dia e são retomados pela BCC (2008) pelo paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania, almejando uma educação que perceba o sujeito completo “disposto a assumir concepções éticas, fundadas na justiça social” (PERNAMBUCO, 2008, p. 16).

O que se observa nesses momentos de protagonismo é que são construídos com sugestões de ações que procuram sensibilizar o aluno para um fim, uma mudança, algo que possa aparecer ou se concretizar na sua vida. Esses momentos conduzem o aluno a participar, questionar-se e buscar mudar de atitude, contribuindo para a concretização da sua participação nos problemas da sociedade.

Observa-se, também, ao se desenvolver atividades com momentos de protagonismo, que o Manual do Professor não limita a liberdade do professor em criar estratégias pedagógicas com as atividades propostas. Há um ocultamento, da parte do autor, em toda a organização desses documentos, quanto à orientação que poderia controlar tal criatividade pelo professor, diferente da tradição de algumas coleções didáticas que apontam sobre o que o mesmo deve/ria fazer. Esse ocultamento, interpretado como proposital, revela-nos o exercício de liberdade que o autor deposita no professor para que ele possa explorar cada atividade da forma possível.

Na seção que se segue, essas questões do controle pedagógico estão exemplificadas na figura 23.

Figura 23 – Texto da seção *In a few words* da Unidade 8


The screenshot shows a NASA website page with a dark header containing navigation links: HOME, NEWS, MISSIONS, MULTIMEDIA, ABOUT NASA, and COLLABORATE. Below the header is a search bar and a breadcrumb trail: NASA Home | Missions | Space Science & Technology. The main content area has a title "Water, Water, Everywhere!" and several paragraphs of text. On the left side of the text, there is a vertical photo credit: "DERGLOVEDTORA ABRIL". The text discusses the availability of clean water on Earth and in space, mentioning NASA's technology for water purification. At the bottom of the text, there is a small note: "(Adapted from 'Water, Water, Everywhere!', by Elaine M. Marconi, in <www.nasa.gov/missions/science/f\_water.html> [accessed November 2008])".

Observe as informações dadas no texto acima. Depois, preencha as lacunas e responda às perguntas:

1. A água cobre ■ do nosso planeta. **70 por cento**
2. O texto indaga de onde vem a água limpa quando eles estão longe da Terra durante meses. Quem são "eles"? **Os astronautas.**
3. Mais de ■ de pessoas no nosso planeta não têm o "luxo" de água limpa. **1 bilhão**
4. A tecnologia dos ônibus espaciais está agora sendo usada para purificar os sistemas municipais de ■ nas nações ■ e foi desenvolvido um sistema maior para tornar a água potável para ■ de pessoas. **água; em desenvolvimento; milhares**
5. Água limpa é uma ■, nenhum de nós pode viver sem ela, não importa qual o nosso lugar no ■. **necessidade; Universo**

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 2, p. 117.

Essa atividade é da seção *In a few words* e usa das modalidades visual e escrita, em que o autor proporciona um contato do aluno com o tema de forma interativa, próximo


de sua realidade, neste caso “um *site*”. Nessa atividade, por exemplo, os letramentos apontam para uma informação importante que o aluno convive ou pode se envolver no seu dia a dia, que é a preocupação com a água no planeta.

Por ser uma atividade de caráter complementar, do ponto de vista da organização das seções da coleção a que se destina *In a few words*, sua importância está presente no contexto motivacional e de engajamento social ao apresentar a temática ao aluno, funcionando como estratégia de discussão das questões relativas ao tema da unidade a partir da compreensão do conteúdo discutido no texto principal. Mas o importante é a flexibilidade curricular proporcionada pelo autor em abordar o tema de forma a não controlar o direcionamento do professor, pois o professor encontra motivos, a partir de seu contexto, para criar, mudar e transformar uma situação didática, assumindo-se também protagonista, como cita Arroyo (2011, p. 142), “Nessa tradição, inclusive curricular, resulta um grande avanço para que coletivos docentes valorizem os educandos e a si mesmos como sujeitos [...]”.

Nessa Figura 23, não há nenhuma orientação de como o professor pode proceder com essa atividade. O autor ao propor essa estratégia ao professor deixa-nos depreender que esse protagonismo não é apenas do aluno, mas também do professor, no momento em que deixa a seu critério executar estratégias possíveis de atuação para com o aluno em meio a uma problemática social, evidenciando o enquadramento fraco e aberto defendido por Basil Bernstein (1998 apud SILVA, 2010), formalizando, portanto, uma postura pedagógica que integra aluno e professor como partícipes desta atuação estabelecida pelo vínculo social.

Para finalizar as exemplificações dos momentos de protagonismo, o autor, na seção *Writing* (escrita), diante do contexto de doação de órgãos - tema polêmico em nossa sociedade - instiga o aluno a participar da discussão, solicitando um posicionamento do mesmo sobre a questão discutida, como pode ser acompanhado no exemplo que se segue:

Figura 24 – Texto da seção *Writing* da Unidade 2

 **Writing**

Donate Life America é uma organização norte-americana comprometida com a campanha de doação de órgãos naquele país. Atualmente, 80 milhões de norte-americanos estão registrados como doadores.

Leia a mensagem a seguir, que pode ser vista no site [www.donatelife.net](http://www.donatelife.net).

Organ and tissue transplants offer patients a new chance of healthy, productive, normal lives and return them to their families, friends and communities. You have the power to change someone's world by being a donor. It's about living. **It's about life.**

Se você também é a favor da doação de órgãos, escreva uma mensagem semelhante e compartilhe-a com a turma.

---

---

---

---

---

---

---

34 Unit 2 ▪ My Will

Fonte: Manual do professor, *On Stage*, v. 3, p. 34.

A atividade em destaque é um exemplo de como a discussão de temas socioculturais se integram a momentos de protagonismo, pois o autor, ao sugerir a escrita de uma mensagem semelhante, além dos domínios linguísticos para a produção desse gênero, primeiro, o autor indica a leitura de um texto ao aluno, possível de mobilizar conhecimento prévio sobre essa temática e, concomitante a essa ação, indica que o aluno se posicione a favor dessa situação.

Segundo a BCC (2008), são momentos de contextualização dos saberes apreendidos nos momentos de discussão e reflexão, seguidos de vivências de competências que apontam para o protagonismo no momento em que o aluno usa da análise, da crítica, da argumentação e da apreciação de valores éticos, afetivos e estéticos. Essas competências fortalecem o desejo de uma sociedade pós-moderna em que o questionar-se é papel preponderante na formação cidadã, pois dessas competências, haverá reflexão na definição de identidades, na participação solidária e na construção de justiça social.

Para tanto, cada atividade aqui analisada, deveria ser muito bem planejada pelo professor - já que a referida coleção não inibe sua criatividade - de forma que a pressa, o tempo pedagógico e a matriz de programação anual de cada professor, não se tornem controladores de um processo de ensino-aprendizagem - entendidos aqui numa abordagem tradicional e conteudista que tudo deve ser trabalhado em um tempo certo ocasionando uma sobrecarga de informação, às vezes, sem necessidade. Seria importante que as atividades - pela riqueza da contextualização que proporcionam -, pudessem ser mais exploradas ao ponto de contribuir com um rico cenário de formação de cidadãos e do reconhecimento das práticas sociais em que participam.

Situações didáticas como essas, possibilitam, naturalmente, um repensar pedagógico que busca tornar o aluno mais crítico e participativo socialmente na medida em que estabelece elos com temas de outras áreas, pois os jovens na atualidade estão em plena conexão com o mundo, protagonizando e lutando pelo seu espaço, assumindo, segundo Arroyo (2011, p. 226), a posição de “outros jovens” que “precisamos de outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, até de outra formação profissional”, para poder se sentir incluído neste espaço social enquanto protagonista.

### 3.3 Síntese dos resultados

Após análise e discussão das atividades propostas nas seções *Before you read* (pré-leitura), *Reading* (leitura), *Writing* (escrita), *In a few words* (em poucas palavras) e em *Think about it* (pense sobre isto) da coleção em análise, apresenta-se uma síntese dos resultados das análises realizadas neste estudo a partir das subcategorias Discussão de temas socioculturais e Momentos de protagonismo que constituem a categoria principal: Formas de construção da cidadania.

Em relação à categoria Discussão de temas socioculturais, na seção *Before you read*, o uso de linguagem multimodal é preponderante para fortalecer as estratégias de domínio prévio do aluno, enfatizando, de antemão, as possibilidades de um currículo crítico e flexível. Mas, a partir do primeiro objetivo geral da coleção, fica uma dúvida em como proporcionar “melhorar o mundo em que vive e participar dele criticamente”, se a organização da coleção evidencia mais a leitura crítica do que o letramento crítico. No entanto, toda essa percepção valoriza a presença da formação continuada do professor em fazer desta coleção uma mídia em transformação constante, que em meio à fragmentação de temas ao longo das unidades, integra discursos diversos articulando contextos sociais, sujeitos e participação.

Quanto à seção *Reading*, observou-se a utilização dos múltiplos letramentos em nosso cotidiano. Além disso, essa seção concentra suas expectativas na discussão de temas socioculturais, diferente do que propunha os antigos livros didáticos quando usavam em seus textos principais, curtos diálogos para análise estruturalista, sem considerar as discussões socioculturais e a formação da cidadania. Observou-se também que as atividades de Compreensão do texto (*General comprehension*) exploram questões de vocabulário e conhecimento do texto, desprezando a discussão dos temas veiculados socialmente, o que demonstra o papel do professor como articulador desse debate,

fazendo da coleção analisada uma rica ferramenta para a discussão de tema da sociedade, no momento em que se discutem questões multiculturais.

Quanto às leituras propostas, observou-se (cf. Apêndices A, B e C) que elas proporcionam um debate sobre identidade, diversidade e autonomia a partir das temáticas socioculturais, contribuindo assim, para a formação crítica do aluno. Vale salientar que a temática é transversalizada nas outras seções da unidade o que amplia a discussão do tema.

Com relação aos fatores metodológicos, verificou-se que o Manual do professor orienta situações didáticas, mas não limita sua criatividade em usar estratégias para explorar o texto, configurando dessa forma, o planejamento flexível, momento em que o professor pode questionar-se, (re)planejar e aplicar, com base na real necessidade do aluno, estratégias significativas.

Em observância de qual das seções mais desenvolvia estratégias de discussão de temas socioculturais, percebeu-se que na *Think about it* o destaque é maior, por se constituir de uma seção que integra as outras, sugerindo um espaço de questionamento dentro da própria disciplina e que também pode encontrar a discussão em outras, mas de forma isolada, pois não fica clara a experiência com práticas interdisciplinares. O que há como orientação no manual do professor, são atividades que, em grupo ou individual, o aluno pode realizar/construir, não havendo uma integração harmoniosa do tema com outras disciplinas como diálogo para construção de um sentido coletivo que nasceu da dependência entre as disciplinas. O que se observa é apenas o movimento interno da própria disciplina, o que já é positivo, mas faltando à atitude interdisciplinar de se permitir colaborar enquanto disciplina com o conhecimento que vai se ampliar, pois essa metodologia corresponde a uma das formas de conduzir o aluno a entender essa sociedade globalizada.

Desse modo, manter uma atitude interdisciplinar é tarefa primordial numa sociedade pós-moderna, cuja dinâmica das relações sociais apontam para investimento



em novas formas de perceber o mundo e seu entorno a partir de novos questionamentos e possibilidades.

Referindo-se aos Momentos de protagonismo, a última subcategoria das Formas da construção da cidadania, visualizando as ações que contribuem para o protagonismo, percebe-se que há uma relação entre as atividades que propõem a participação dos sujeitos e as que discutem os temas. O motivo desta estreita relação justifica-se pela necessidade de a ação protagonista estar associada ao domínio consciente de temas da sociedade, pois o aluno, ao conhecer uma realidade, pode apropriar-se dela e transformá-la com mais criticidade.

Para tanto, fica evidente a exigência de uma mudança de atitude do professor com relação à sua prática pedagógica, pois um fazer pedagógico mais flexível que dê conta de olhar diferentes relações sociais sugere um planejamento também reflexivo e flexível ao mesmo tempo, assim como questionador e desafiante, no momento em que a sociedade exige mudança de atitude e dialogismo.

Observa-se que os Momentos de protagonismo são propostos a partir de competências críticas que apontam no Manual do Professor para que o aluno interaja, mostre domínio de conhecimento prévio e criticidade, possíveis estratégias que mobilizam novas competências para esse tempo em transformação.

Essas atividades de pesquisa, debate, construção de cartazes, apresentação em sala e depoimento sobre o ponto de vista do aluno em relação ao tema sociocultural discutido, correspondem a um conjunto de ações que motivam sujeitos pensantes a interagirem e questionarem os problemas do mundo, contribuindo para a construção de formas da cidadania.

Durante algumas análises de atividades, pode-se depreender que o protagonismo não é um mérito apenas da juventude, como propõe Arroyo (2011), esse protagonismo se estende também ao professor, pois quando o autor, ao estruturar as orientações na coleção e no Manual do professor, não interfere com orientações limitadas que poderiam

bloquear a criatividade de estratégias pedagógicas do mesmo. Pelo contrário, tais objetos possibilitam que o protagonismo do professor esteja presente nas atividades a partir das intervenções pedagógicas que o mesmo fará mediante as necessidades do aluno-protagonista.

Por fim, percebe-se que a construção da cidadania se dá pelas estratégias didáticas mediadas pelo contexto sociocultural criticamente explorado e pela participação dos sujeitos nos problemas dessa sociedade, de forma que sua contribuição resulta na formação de um perfil de aluno capaz e sensível de se perceber como protagonista por um projeto mais amplo de intervenção social.

Na sequência, apresentam-se as considerações finais deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa defendeu-se a escolha de uma coleção didática a partir da proposta curricular de Pernambuco que além de perceber os domínios linguísticos, com todos os aspectos estruturais e a função dos novos letramentos, pudesse visualizar, com destaque, o domínio sócio-discursivo mediado pelo debate sobre as temáticas socioculturais e das ações protagonistas, formadoras da construção da cidadania, uma vez que, uma das finalidades do Ensino Médio pela LDB, no Art. 35, inciso III (Brasil, 1996), aponta para o aprimoramento do educando como pessoa humana em todas as suas dimensões.

A fim de fundamentar a importância de se pesquisar uma coleção didática de inglês do Ensino Médio, buscou-se mostrar a relevância de um recurso didático tão presente no cotidiano das escolas quanto o livro didático e, em especial, nas aulas de inglês, em meio a uma sociedade tecnológica que caminha para recursos digitais.

O estudo originou-se da escolha de uma coleção didática de inglês para o Ensino Médio das escolas públicas do Sertão ao Alto Pajeú do Estado de Pernambuco. Neste estudo, optou-se por pesquisar a coleção *On Stage*, mais especificamente seu alinhamento com os pressupostos teóricos e metodológicos da Base Curricular Comum do referido Estado e o Manual do Professor dessa coleção.

A problematização desses aspectos voltados à construção da cidadania foi feita a partir da fundamentação teórica sobre: as questões de linguagem e ensino de Língua Inglesa em relação aos novos letramentos no contexto de pós-modernidade presentes em Cafiero (2010), Coracini (1999), Kleiman (2006), Kumaravadivelu (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003), Rojo (2009) e Soares (2010); O currículo flexível e crítico por Arroyo (2011), Moreira (2008), Santomé (2013) e Silva (2010) e o questionamento sobre o livro didático como recurso midiático no espaço pós-moderno apresentado por Bauman (2001), Santaella (2007), Libâneo (2011) e Gimeno Sacristán (2007).

Para a análise, buscou-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma a coleção didática de inglês do Ensino Médio - *On Stage* contempla os pressupostos teóricos e metodológicos da BCC?

A fim de responder a essa pergunta, analisou-se algumas atividades nos três volumes desta coleção com especial atenção às seções *Before you read* (pré-leitura), *Reading* (leitura), *In a few Words* (em poucas palavras), *Writing* (escrita) e *Think about it* (pense sobre isto), por apresentarem maior ocorrência de atividades e orientação pedagógica voltadas às questões de Discussão de temas socioculturais e Momentos de Protagonismo, enquanto formas de construção da cidadania.

Para tanto, em resposta aos pressupostos teóricos da BCC - que se refere ao paradigma da solidariedade, vínculo social e cidadania -, a análise revelou que os textos são multimodais, possíveis para o trabalho com a leitura e discussão dos temas socioculturais (gênero, raça, credo, sexualidade, ética, pluralidade cultural, entre outros) que contribuem para a formação da cidadania, embora não sejam atrativos e dinâmicos como os textos midiáticos, mas os suportes fazem referência sempre a outros textos multimodais de páginas da *internet*.

Os temas analisados discutem a problemática sociocultural em âmbito nacional e internacional motivando o aluno para o debate, a pesquisa, a ação protagonista em refletir o tema e solucionar um problema presente em seu meio social, ambiental, político e econômico, o que demonstra uma relação com o paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania, presentes nos pressupostos teóricos desse documento curricular.

Na análise das seções *Before you read*, percebe-se que essa seção contempla os referidos pressupostos na medida em que discute a valorização do domínio prévio do aluno sobre o tema a ser abordado, associando à ideia de pertencimento e vínculo social da BCC.

Mas, essa discussão não consegue se estabelecer sem a articulação do professor, pois perguntas atreladas a uma estratégia de leitura crítica não permite que o letramento crítico se afirme, tendo o professor, uma participação marcante nesse processo, uma vez que a discussão de temas socioculturais exige questionamento e participação dos envolvidos.

Na análise das seções *Reading*, percebeu-se que os textos tinham por função apresentar a temática a ser desenvolvida na unidade, considerando: o tema e os aspectos multimodais. Observou-se, também, que sua articulação depende de como o professor pode trabalhar a seção anterior, *Before you read*, pois ambas estão interligadas para que a compreensão do *Reading* se torne mais significativa.

Porém, além da figura do professor que naturalmente exige que sua formação continuada explore reflexões sobre a prática pedagógica do professor de inglês a partir de temas socioculturais diversos - até enquanto participante dos discursos desta sociedade -, essa seção se apresenta ainda muito controlada quanto às questões de compreensão de texto, pois se limitam ao estudo do vocabulário e de identificar informação no texto, desprezando questões de posicionamento crítico do aluno.

Quanto às seções de *Writing* e *In a few words*, as análises mostraram que são constituídas de atividades em que o aluno deve se posicionar, tomar uma atitude em relação ao tema e mostrar que são capazes de refleti-lo em diferentes contextos.

Para responder sobre a segunda parte da pergunta de pesquisa que trata sobre de que forma a referida coleção contempla os aspectos metodológicos da BCC, os aspectos metodológicos correspondem: a) Saberes e competências, b) Interdisciplinaridade e c) Contextualização.

Dessa forma, as análises mostraram que na seção *Think about it* ocorre com maior frequência a presença de atividades que solicitam a integração dos sujeitos do processo de ensinar e aprender (professor e aluno), assim como o questionamento dentro da própria disciplina sobre as discussões dos temas socioculturais. Percebeu-se

que essa seção é a única em que esse diálogo é estabelecido permanentemente, sendo positivo, pois o professor tem autonomia pedagógica para diversificar estratégias de leitura, como também poderia ser ampliada sua metodologia para outras seções, fortalecendo a participação protagonista e o debate, promotores do “pertencimento” e do “vínculo social” como princípios da BCC.

Detectou-se também, que as atividades foram organizadas de forma contextualizada, fazendo uma reflexão com o tema do texto principal, integrando-o com a vida do aluno e desenvolvendo competências que o instiga a protagonizar soluções para o tema.

Enquanto aspecto metodológico, o manual do professor orienta a fundamentação e a orientação metodológica das seções da coleção estudada para um trabalho na perspectiva da construção da cidadania, pois sempre valoriza as questões da contextualização e da interdisciplinaridade como metodologias principais.

Também na BCC, nos Eixos Metodológicos: Mobilizando Saberes, o foco do tema Interdisciplinaridade é muito presente, assim como a contextualização e o ensino por competência. Porém, neste manual, as análises revelaram que essas sugestões de Interdisciplinaridade propostas, na prática, constituem-se apenas de atividades ou situações didáticas isoladas em que o aluno tem que construir algo para apresentar aos colegas, como um projeto de final de unidade didática da disciplina de inglês, sem configurar a vivência de um tema que gera mudança de atitude e integra disciplinas com o compromisso interdisciplinar, engajado em um projeto amplo de conhecimento.

Outro ponto que merece destaque, são os domínios sócio-discursivos presentes nas temáticas socioculturais, na compreensão textual da seção *Reading* da coleção, que por algumas análises tradicionais, não são considerados importantes na escolha de uma coleção didática. No contexto de pós-modernidade, o discurso, o diálogo, os questionamentos são imprescindíveis e essas temáticas ocupam espaço central a partir dos diferentes letramentos que a linguagem proporciona.

Com a apresentação de análises de um livro didático de Inglês à luz do referencial curricular, pode-se inferir que os aspectos de um currículo local - compreendido como um documento norteador, que além de trazer referencial nacional, traz também particularidade de uma comunidade, enquanto política pública de uma região – deve ser levado em consideração em um momento de escolha de livro didático, mesmo que este tenha função nacional, pois ações como essa, fortalecem a participação do professor em reconhecer-se como protagonista do processo de ensino e do aluno, como protagonista do processo de aprendizagem, ampliando, assim, a perspectiva de um currículo flexível previsto no eixo da organização curricular da BCC.

Nesse sentido sugere-se que estudos na Linguística Aplicada e nas Políticas públicas do livro didático sejam realizados valorizando e aprofundando o papel do livro didático, principalmente o digital - que será lançado no PNLD/2015 com conteúdos educacionais digitais - e suas implicações em meio aos questionamentos da pós-modernidade e dos domínios da globalização.

Mas, nenhum outro ponto é mais importante do que a formação continuada do professor que tanto foi observado nessa análise, pois é o professor que pode fazer deste recurso – o livro didático -, uma ferramenta que se ressignifica a contextos e linguagens diversas, entre o novo e o velho, entre o moderno e o pós-moderno, entre o local e o global, sendo ou não, digital.

Uma sugestão imediata para a escolha de livros didáticos de língua estrangeira para PNLD/2015 seria que as orientações de escolha - como o Guia do livro didático, material de apoio ao professor fornecido pelo MEC para escolha do livro didático nas escolas – abrisse espaço para considerar também, aspectos do currículo local de cada Estado que difere em princípios e organização, fazendo dessa escolha um espaço de reflexão e decisão significativas com implicações na vida do estudante. Se essa abertura não for conquistada, que cada Secretaria de Estado oriente seus professores para que

levem em consideração a proposta curricular de cada Estado neste momento de escolha, uma vez que o professor é norteado por ela no seu fazer pedagógico.

Outro ponto diz respeito à formação continuada do professor, que nela, critérios que norteiam os princípios e objetivos gerais para a escolha de uma obra didática de inglês como: o Letramento crítico; a Interdisciplinaridade; a Contextualização e a Discussão de temas socioculturais, que já contemplam no edital do PNLD/2015, possam ser transformados em temas de formação continuada de inglês com oficinas, para que na prática, o livro didático possa ser melhor aproveitado e ressignificado. Além de considerar que seu formato em digital exigirá formação aos professores e aplicação de recursos financeiros nas escolas para aquisição de ferramentas como *notebooks* ou *tablets*, pois o mais importante é usá-lo com qualidade.

Contudo, esperamos que este estudo possa de alguma forma, contribuir para a avaliação criteriosa de materiais didáticos, mesmo se limitando a aspectos sócio-discursivos, para o ensino de inglês, a fim de que as discussões sobre a formação da cidadania no Ensino Médio sejam efetivamente exploradas pelos materiais didáticos cumprindo a condição fundamental de desenvolver nos alunos a capacidade crítica e de formar atitudes, valores e competências que promovam sociedades mais justas e democráticas.

Por fim, não poderia deixar de mencionar a contribuição da pesquisa para o nosso crescimento profissional e de professor formador, tanto no que se refere ao processo de realização de uma pesquisa quanto ao aprimoramento teórico sobre o ensino de língua estrangeira e a formação do professor no contexto da pós-modernidade, contribuição esta que ressignifica o fazer pedagógico de como conduzir os processos e as ferramentas educativas.



## REFERÊNCIAS

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. **Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor.** Disponível em: [www.uel.br/eventos/.../politicaspUBLICASPARAOLIVROdidatico.pdf](http://www.uel.br/eventos/.../politicaspUBLICASPARAOLIVROdidatico.pdf). Acesso em: 02 novembro 2012).

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política.** Tradução: Marcus Penchel. – Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. **Modernidade líquida;** tradução, Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 110p.

BERNSTEIN, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata. 1998. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo.** – 3. ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 153p.

BEZERRA, Maria auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** – São Paulo : Parábola Editorial, 2010. 39 – 49p.

BIESTA, G. 2009. **Education after deconstruction: between event and invention** in Peters, and Derrida, Deconstruction and the politics of pedagogy. New York: Peter Lang Publishing.

**BRASIL.** Constituição, 1988. República Federativa do Brasil. – Brasília : Senado Federal, Centro Gráfica, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Brasília : MEC/Secretaria especial de editoração e publicações. 2004. 158p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** – Brasília : MEC/SEF, 1998 a.120 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** – Brasília : MEC/SEF, 1998b. 436 p.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos : PNLD 2012 : Língua Estrangeira Moderna.** - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. p. 52 – 56.

\_\_\_\_\_. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília : MEC; SEMTEC, 2002. 244 p. (PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais).

\_\_\_\_\_. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

\_\_\_\_\_. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2012 – Ensino Médio. FNDE/PNLD. 2011. 1 – 51p.. Disponível em: [www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio](http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio), com acesso em 09 novembro 2012.

\_\_\_\_\_. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015 – Ensino Médio. FNDE/PNLD. 2013. 1 – 51p. Disponível em: [www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didaticoeditais/item/4032-pnld-2015](http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didaticoeditais/item/4032-pnld-2015), com acesso em 22 março 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa nacional do livro didático – FNDE/PNLD**, Disponível em [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)> Acesso em 09 novembro 2012

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 038 de 15 de outubro de 2003**. FNDE. 1–3p. disponível em [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)> Acesso em 09 novembro 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task...](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...)>

CAFIERO, Delaine. Letramento e Leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. de Oliveira e \_\_\_\_\_ (Coords). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.85 - 106.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. DESLAURIERS, Jean-Pierre. GROULX, Lionel-H. LAPERRIÈRE, Anne. MAYER, Robert. PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012. – (Coleção sociologia), 295 – 316p.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Farias (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. – 1ª ed. – Campinas : Pontes, 1999. 33 – 43p.

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker: inglês para o Ensino Médio** : volume único. São Paulo : Macmillan, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas. vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 168 – 200. Disponível em <http://www.cebes.unicamp.br>.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonnas S. **O planejamento da pesquisa qualitativa/teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre : Artmed, 2006. 15 – 39 p. ; 25 cm.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, Gênero textual e Leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia.(Orgs.) **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. – São Paulo : Parábola Editorial, 2013. 19 – 42p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. – 2. Ed. – São Paulo : Cortez, 1993. 157p.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 17ª. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987 (O mundo hoje).

GÉRARD, François-Marie. ROEGIERS, Xavier. Conceber e avaliar manuais escolares. Porto, Porto Editora. 1998. (Ciências da educação,30). In: Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco** / Secretaria de Educação. - Recife :SE. 2008. 100p.

Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/bccport.pdf> > Acesso em 09 de novembro de 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p. ; 25 cm.

\_\_\_\_\_, José. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**; tradução Valério Campos. – Porto Alegre : Artmed, 2007.

GIROUX, Henry A. SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. – 12. ed. – São Paulo. Cortez, 2011.

GIROUX, Henry A. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1987. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. – 3. ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 153p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENNIGEN, Inês. **A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimento**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [29]: 191 – 208p., julho/dezembro 2007. Em: <http://www.ufpe.edu.br/fae/caduc/downloads/n29/11.pdf> . Acesso em: 08 dezembro 2012.

HORIE, Ricardo Minoru. **O PNLD e o reaproveitamento de conteúdos nas versões digitais dos livros didáticos**. Em: <http://www.bytestypes.com.br/noticias/2040-o-pnld-e-o-reaproveitamento-de-conteudos-nas-versoes-digitais-dos-livros-didaticos.12/02/2014>. 3p. Acesso em: 30 março 2014.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional. – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves, BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua : representação e letramento**. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2006. – (Coleção ideias sobre linguagem).

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. . – São Paulo: Parábola Editorial, 2006. - Linguagem]; 19).

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. Ed. – São Paulo : Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época ; v. 2).

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2004 nº 26.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.417 - 437.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. – São Paulo : Parábola Editorial, 2010. 20 - 38p.

MARQUES, de Amadeu. **On Stage**. São Paulo : Editora Ática, 2010a.

MARQUES, de Amadeu. **On Stage: Manual do professor**. São Paulo : Editora Ática, 2010b.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. LDB, PCNs e Tendências Curriculares: Uma interpretação à luz dos movimentos sociais. In: SILVA, Maria Vieira e MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs). **LDB: Balanços e Perspectivas para educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2012. 2ª ed. p. 24 – 49.

MATURANA, H. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG (edição de referência: 2001), 1999. In: BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes e ROCA, Maria Del Pilar, (Org.). **Linguística Aplicada** – São Paulo : Contexto, 2009, p. 25 – 50.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006. - Língua[gem]; 19). 85 - 107p.

\_\_\_\_\_. (Org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. – São Paulo: Parábola, 2006. - Língua[gem]; 19). 279p.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de Linguística à linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes e ROCA, Maria Del Pilar, (Org.). **Linguística Aplicada** – São Paulo : Contexto, 2009, p. 11 a 24.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_, Antônio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. - 12ª ed. – São Paulo ; Cortez, 2011. 173p.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. – Rio de Janeiro : Lamparina, 2008. 245p.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. – São Paulo : Parábola Editorial, 2010. (Estratégia de ensino ; 20).

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês. CAVALCANTI, Marilda, (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1998, p.23 – 50.

\_\_\_\_\_, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006. - Língua[gem]; 19), p. 67 – 84.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Recife: SEE. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco** / Secretaria de Educação. - Recife :SE. 2008. 100p.

Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/bccport.pdf>> Acesso em 09 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa de formação continuada de professores do Ensino Médio**.

Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br>> Acesso em 09 novembro 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação/**Espaço Professor**.

Disponível em: <[www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br)> Acesso em 10 novembro 2012.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco – SAEPE**.

Disponível em: <[www.saepe.caedufjf.net](http://www.saepe.caedufjf.net)> Acesso em 10 novembro 2012.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. (Tradução de Ana Cristina Nasser). – Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. – (Coleção Sociologia).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. – São Paulo; 2003 – (Lingua[gem] ; 4), p. 7 – 141.

RAMPTON, Bem. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar** – São Paulo: Parábola, 2006. - Lingua[gem]; 19).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. – São Paulo : Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. de Oliveira e \_\_\_\_\_ (Coords). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.15-36.

\_\_\_\_\_. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. – In. ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.) – **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. – (Coleção Letramento, Educação e sociedade).

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. – São Paulo : Paulus, 2007. – Comunicação.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypólito. – Porto Alegre : Penso, 2013. 335p. Il. ; 23 cm.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling.- Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998. 278p.a

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. – 3. ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 153p.

SOARES, Magda. Prática de letramentos e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.54-67.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Farias (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira.** – 1ª ed. – Campinas : Pontes, 1999. 27 – 32p

SOUZA, Deusa Maria de. (1993) A questão ideológica e o ensino de leitura do inglês: uma proposta de reflexão pedagógica através do discurso de tema ecológico em livros didáticos. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC-SP In: CORACINI, Maria José Rodrigues Farias (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira.** – 1ª ed. – Campinas : Pontes, 1999. 93 – 103p.

SUÁREZ-OROZCO, Marcelo M. & QIN-HILLIARD, Desiree. **Globalization: Culture & Education in the New Millennium.** University of California Press & Ross Institute (forthcoming February 2003).

TÍLIO, Rogério. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade.** 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <[www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/8835/8835\\_6.PDF](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/8835/8835_6.PDF)> . Acesso em: 08/10/2013. 106 – 139p.

VAN Ek, J. A.; TRIM, J. L. M. (Orgs.). **Across the threshold.** Oxford: Pergamon, 1984. In: **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado.** Tradução Roberto Leal Ferreira. – Campinas, SP : Papyrus, 2000. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

YOUNG, Michael. “A propósito de uma sociologia crítica da educação”. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 67 (157), 1986: p. 532-37. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo.** – 3. ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 153p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Síntese da descrição analítica da obra *On stage* – Inglês para o Ensino Médio. Volume 1

Síntese da descrição analítica da obra *On Stage* – Inglês para o Ensino Médio, Marques, Ática, 2010.

Quadro 3  
Vol. 1

Seções da obra	Capítulos											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pre-reading	Desperta e valoriza o conhecimento prévio do aluno sobre os temas a serem tratados. Momento em que o aluno opina.											
Text	X Responsabilidade social	X Cultura	X Sensibilizar-se com as questões ambientais	X Mobilizar através de projetos sustentáveis	X Mudança de atitude	X A Descoberta pessoal	X Advento da internet	X Crítica e questionamento	X Mudança de hábitos alimentares	X Busca por valores	X Prevenir-se	X Conselho Preocupação com o outro
General comprehension								X Crítica e questionamento				
Word study			X Palavras que conscientizam									
Detailed comprehension									X Ativa o raciocínio do aluno	X Reforça a ideia de valores		
Structure												
Listening	X Impulsiona mudança social	X Preocupação com o outro	X Tornar-se consciente do problema ambiental	X Motiva a participar em projetos sociais		X Encontrar Identidade		X Espaço da pós-modernidade – ferramentas diversas	X Vínculo social e solidariedade	X Valores	X Informar-se para prevenir-se	X Mudança de atitude, hábitos
Speaking												
Writing	X Tomada de decisão	X Sensibilizar o outro										
In a few words	X Questiona criticamente							X Perceber diferentes discursos				
Think about it	X Tomada de ação	X Proposta de conscientização	X Reconhecer o valor da vida	X Ação social		X Multiculturalismo	X Questiona sobre o uso da internet	X Ética	X Diversidade cultural	X Mudança de atitude		X Debate sobre o tema Interação.
Interdisciplinaridade	X Pesquisa de dados	X Debate	X Levantamento das ONG	X Ações de preservação	Não faz indicação	X Pesquisa Diversidade Musical	X Pesquisa sobre o uso da internet na escola	X Pesquisa	X Pesquisa	X Pesquisa e construção de cartazes	X Entrevista, Cartazes	X Pesquisa
Check your English	Questões com textos multimodais em que o aluno responde mediante informação contida nos mesmos.											

APÊNDICE B – Síntese da descrição analítica da obra *On stage* – Inglês para o Ensino Médio. Volume 2

Síntese da descrição analítica da obra *On Stage* – Inglês para o Ensino Médio, Marques, Ática, 2010.

Quadro 4  
Vol. 2

Seções da obra	Capítulos											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pre-reading	Desperta e valoriza o conhecimento prévio do aluno sobre os temas a serem tratados. Momento em que o aluno opina, constrói hipóteses.											
Text	X Reflete as transformações da pós-modernidade	X Valor pelas coisas simples	X Solidariedade	X Sentimento de pertencimento		X Valor a terra	X Compartilhar	X Refletir sobre a sustentabilidade	X Questiona os valores familiares	X Descoberta pessoal	X Aspectos da sociedade contemporânea	X Ética
General comprehension	X Descobrir que estamos perdendo valores											
Word study												
Detailed comprehension												
Structure												
Listening	X Perda de valores Mudança de atitude	X Perceber as diferenças Valor	X Ajudar ao outro			X Fazer escolhas, opinar		X Gestão sustentável		X Perceber que é capaz		
Speaking	X Opinar, interagir, participar											
Writing			X Ser solidário, Ser voluntário						X Diversidade de opinião			
In a few words	X Refletir a união, Tomar atitude	X Desperta valores, conquista, sonho	X Desperta o voluntariado				X Compartilhar	X Reflete sobre o uso da água			X Desafios e mudanças sociais	
Think about it	X Resgate de valores	X Desperta os valores espirituais;	X Lutas sociais, Voluntariado, Campanhas, Propõe debate	X Reflete as consequências dessa sociedade pós-moderna	X Quebrar paradigmas	X Valor a pessoa humana, as relações humanas	X Reconhecimento das coisas simples	X Reflete a função da água no nosso planeta	X Questiona valores	X Participação do aluno	X Perceber um mundo em mudança	X Lutas sociais
Interdisciplinaridade								X Postura crítica	X Propõe debate	X Não faz indicação	X Construção de gráficos e entrevistas	X Construção de cartazes
Check your English	Questões com textos multimodais em que o aluno responde mediante informação contida nos mesmos.											



APÊNDICE C – Síntese da descrição analítica da obra *On stage* – Inglês para o Ensino Médio. Volume 3

Síntese da descrição analítica da obra *On Stage* – Inglês para o Ensino Médio, Marques, Ática, 2010.

Quadro 5  
Vol. 3

Seções da obra	Capítulos												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Pre-reading	Desperta e valoriza o conhecimento prévio do aluno sobre os temas a serem tratados. Momento em que o aluno opina, constrói hipóteses.												
Text	X Conhecer defesas pessoais e sociais	X Doação, Solidariedade	X Resistência, luta social, liberdade	X Reconhecer um exemplo de luta pela paz; Solidariedade	X Reconhecer normas e regras sociais	X Valor da vida, da união, da colaboração; Aceitar o outro	X Educação Reconhecer a responsabilidade em educar o outro para a vida		X Criatividade; Responsabilidade; Preparação				
General comprehension													
Word study													
Detailed comprehension													
Structure													
Listening		X Perceber que todos podem ajudar Valor a vida	X Especifica elementos culturais; Descreve o perfil de um líder.		X Reforça a ideia de regras de convivência; Valor familiar	X Aceitação, Diversidade, Diferenças	X Perceber valores importantes na vida do jovem		Valoriza as experiências práticas				
Speaking	X Ser solidário Conhecer para mudar	X Questionamento sobre doação											
Writing	X Conhecer outras culturas Lutar por uma causa	X Sensibilizar o outro a fazer parte											
In a few words	X Conhecer para enfrentar os desafios	X Questionar a prática de venda de órgão Ética, Vida							Valor				
Think about it	X Ética, respeito, dignidade	X Debate sobre solidariedade	X Valor das palavras O mundo em transformação Respeito à vida		X A discussão sobre valores presente nas redes sociais	X Virtudes	X Perceber a falta de diálogo presente nas famílias	X Mudança de paradigma	X Estar preparado para os desafios; Solidariedade				
Interdisciplinaridade	X Entrevista	X Pesquisa e Debate	X Vídeo pesquisa e apresentação	X Apresentação de cartazes	Não indica projeto	X Produção de vídeo	X Debate e elaboração de um questionário	X Criação de um rap	X Produção de um vídeo, entrevista				
Check your English	Questões com textos multimodais em que o aluno responde mediante informação contida nos mesmos												

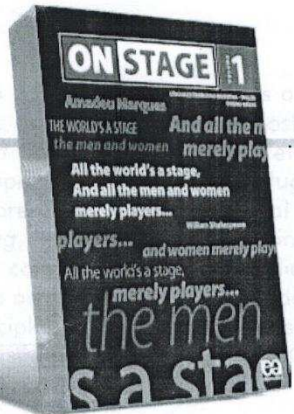
Obs: Os capítulos 10 (10 textos), 11 (7 textos) e 12 (6 textos) formam uma coletânea de textos em que cada um aponta para os temas socioculturais com reflexão em ética, cidadania e responsabilidade social.

## ANEXOS

ANEXO A - Guia de livros didáticos PNLD 2012 – Visão geral da coleção *On Stage*

www.portalpedagogico.com.br

Guia de Livros Didáticos PNLD 2012



**ON STAGE**

25134COL33

Amadeu Marques

Editora Ática

### VISÃO GERAL

A coleção se destaca pela escolha dos temas que orientam as unidades, refletem a vida na sociedade contemporânea e são adequados à faixa etária dos alunos do ensino médio. Apresenta textos de diferentes esferas, tais como a jornalística, literária, científica, publicitária, do cotidiano. Essa seleção contempla a possibilidade da interdisciplinaridade.

A coleção se caracteriza por priorizar o estudo de elementos linguísticos sem, no entanto, deixar de propor atividades de compreensão escrita e o encaminhamento de reflexões sobre a diversidade, a cidadania e a consciência crítica.

O Manual do Professor oferece suporte para a prática docente, uma vez que complementa as informações básicas com outras suplementares que ajudam no uso adequado do Livro do Aluno.

### DESCRIÇÃO

A coleção organiza-se em unidades temáticas. Todos os volumes possuem doze unidades com seções dedicadas ao desenvolvimento das quatro habilidades. Ao final de cada uma dessas unidades, encontram-se indicações de leituras complementares, sugestões de sítios para pesquisa e propostas de projetos interdisciplinares. A cada três unidades, há uma seção de revisão intitulada *Check your English*, que se divide em duas subseções: uma com atividades iniciais que exploram os elementos linguísticos estudados nas três unidades antecedentes, e outra que apresenta textos de gêneros variados com questões de compreensão escrita. Os volumes são finalizados com a seção *Vocabulary*, que funciona como dicionário bilíngue, e com um índice remissivo.

Além das seções direcionadas ao trabalho de consolidação de léxico e de revisão, as unidades são compostas pelas seções *General Comprehension*, *Detailed Comprehension* e *In a Few Words*, voltadas para o desenvolvimento da **compreensão escrita**. A **produção escrita** é trabalhada na seção *Writing*. A **compreensão e produção oral** são desenvolvidas nas seções *Listening* e *Speaking*, respectivamente. Há, ainda, a seção *Minigrammar*, ao fim de cada volume com exercícios de consolidação. A seção *Think about it* propicia a reflexão acerca de temas como cidadania e consciência crítica, estimulando a **interdisciplinaridade** por meio de sugestões para um trabalho integrado com as **diversas disciplinas** escolares. O trabalho com **elementos linguísticos** é sistematizado na seção *Structure*.

#### Cada volume organiza-se da seguinte forma:

**Volume 1 – Conteúdos temáticos:** aquecimento global, preservação da vida na Antártica, importância do oxigênio das árvores, futuro da Mata Atlântica, aviação, música, internet, robótica, futuro do planeta, vida saudável, biopirataria, obesidade. **Compreensão escrita:** textos descritivos e narrativos (reportagens, cartuns, tirinhas, poemas, gráficos e tabelas, artigos de jornal e revista, páginas da internet, cartas, e-mails). **Produção escrita:** cartaz, e-mail, cartão postal. **Compreensão oral:** diálogos e entrevistas. **Produção oral:** diálogos (*roleplays* e entrevistas). **Elementos linguísticos:** formação de palavras, marcadores do discurso, *noun phrases*, Presente Contínuo, Presente Simples, advérbios de frequência, pronomes possessivos, Imperativo, Passado simples, *-ing*, referentes, pronomes relativos, verbos modais, Futuro, pronomes reflexivos, *phrasal verbs*.

**Volume 2 - Conteúdos temáticos:** paradoxos modernos, sentimentos e atitudes, linguagem universal, temas relacionados à química e à física, psicologia e astronomia, biopirataria, televisão e descobertas científicas. **Compreensão escrita:** textos descritivos e narrativos (reportagens, cartuns, tirinhas, poemas, gráficos e tabelas, artigos de jornal e revista, páginas da internet, cartas, e-mails). **Produção Escrita:** cartaz, e-mail, cartão postal, pequenos textos argumentativos, cartas. **Compreensão oral:** diálogos e entrevistas. **Produção oral:** diálogos (*roleplays* e entrevistas). **Elementos linguísticos:** adjetivos (comparativo e superlativo), Passado Contínuo, *phrasal verbs*, Passado Perfeito pronomes relativos, marcadores do discurso, substantivos contáveis e incontáveis, preposições, *will*, verbos modais, numerais, adjetivos compostos, pronomes indefinidos, quantificadores, Presente Perfeito e Presente Perfeito Contínuo.

**Volume 3 - Conteúdos temáticos:** corpo humano, doação de órgãos, Nelson Mandela e segregação racial (*Apartheid*), contradições na vida de um gênio: Einstein, histórias em quadrinhos (*Calvin and Hobbes*), adolescência,

Galileu: suas invenções e seu destino, o valor da preparação na vida profissional, além de outros textos sobre a pena de morte, o aquecimento global, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o cinema, a linguagem, a literatura, os desastres naturais, a ciência e a tecnologia. **Compreensão escrita:** textos descritivos e narrativos (contos, *cartuns*, artigos de revista e jornal, *rap*, textos da internet, resenha, extratos literários, biografia, poema, carta, aviso, entrevista). **Produção escrita:** carta, *e-mail*, textos descritivos e argumentativos, relato, mensagens em sites, ficha de informações, ficha de assinatura de revista e cartão postal. **Elementos linguísticos:** grupos lexicais, referentes, *noun phrases*, voz passiva, formação de palavras: sufixos, Infinitivo com *to*, orações no futuro, condicionais I, II, III, verbos modais, habilidade passada, imperativo, discurso indireto I, II, III, marcadores do discurso, *used to*, advérbios de tempo, *relative clauses* I, II, *defining clauses*, *non-defining clauses*, pronomes relativos, preposições, conjunções, *ing* depois de preposições.

### ANALISE

A **compreensão escrita** é proposta a partir de uma orientação que contempla diferentes tipos e gêneros de textos trabalhados em atividades, incluindo pré e pós-leitura e o desenvolvimento de várias estratégias de leitura. Além disso, alunos e professores são estimulados a buscar textos e informações fora do livro didático nas atividades de pós-leitura. As atividades de leitura são também preponderantes nas seções de revisão, em questões com enfoques distintos e naquelas aplicadas em exames tradicionais de avaliação. No volume 3, as três últimas unidades têm a leitura como foco principal, com uma ampla e variada oferta de textos para consolidação das estratégias desenvolvidas ao longo da coleção. Assim, pode-se afirmar que a leitura, nessa coleção, não se esgota nos textos que compõem as unidades nem se completa com a resolução das questões propostas. A seção *Think about it* corresponde ao encerramento das unidades e retoma a discussão da temática explorada nos textos em uma proposta de trabalho interdisciplinar.

As atividades de **produção escrita** são variadas, ora se solicita que se produza um cartaz, ora uma carta, um cartão postal ou um *slogan*, assim como pequenos textos descritivos e de opinião. É oferecido apoio para a produção dos textos, tais como o uso de palavras ou expressões a serem selecionadas de um box ou de respostas a perguntas direcionadas. Apesar de essa produção ser controlada, permite uma produção de escrita para alunos em fase de aprofundamento da língua e pode ser apropriada para turmas numerosas em salas do ensino médio. As temáticas abordadas estão sempre vinculadas àquelas exploradas nas leituras da unidade. Vale notar que a produção escrita, apesar de ser trabalhada na obra, não é tão enfocada quanto a compreensão escrita.

A **compreensão oral** visa ao desenvolvimento de capacidades variadas, tais como compreensão intensiva, seletiva e extensiva, que são exploradas especialmente em entrevistas e diálogos. Há exemplos de variedades linguísticas nas falas daqueles que leem os textos iniciais das unidades e em alguns pequenos textos nas unidades 10, 11 e 12 do volume 3, não havendo ênfase em aspectos prosódicos. As atividades propostas têm como suporte um CD em áudio com ótima qualidade sonora.

A **produção oral** é estimulada em todas as unidades e parte geralmente das atividades de compreensão oral. Com o claro propósito de exercitar os elementos linguísticos em estudo na unidade, privilegia diálogos entre colegas sobre determinado tema. No volume 3, ampliam-se um pouco essas possibilidades, a partir da estrutura de pergunta/resposta que conta com material de apoio para que o aluno possa opinar, concordar, divergir, avaliar. Os demais volumes, porém, como na produção escrita, não oferecem muitas oportunidades para o desenvolvimento da criatividade. É importante observar que a produção oral, apesar de ser contemplada na obra, não se caracteriza como foco da coleção, que claramente privilegia o estudo de elementos linguísticos e a compreensão escrita.

Em relação ao estudo dos **elementos linguísticos**, sua introdução é gradual e realizada a partir de fragmentos retirados dos textos presentes na unidade. Cada novo item estrutural é exercitado nas atividades de compreensão e produção oral e escrita. A coleção viabiliza a sistematização de conhecimento lexical por meio de atividades que permitem observar variedades lexicais em nível de forma e uso.

O **Manual do Professor** descreve a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes, quanto na estruturação interna de cada um deles, explicitando também os objetivos e a orientação teórico-metodológica. Nesse sentido, orienta os docentes no uso adequado dos volumes da coleção, colaborando para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva a fim de que os objetivos sejam alcançados e as expectativas do professor atendidas. Oferece, também, tradução dos textos-base e transcrição da primeira parte (compreensão intensiva) da atividade de produção oral. Apresenta roteiro de trabalho pedagógico por unidade. Há, ainda, sugestões para a complementação e atualização profissional por meio de indicação de referências bibliográficas e sítios acadêmicos que podem auxiliar o professor numa possível reflexão sobre sua prática.

## EM SALA DE AULA

A **produção escrita** e a produção oral, por estarem orientadas por atividades de **respostas controladas**, devem ser acompanhadas cuidadosamente pelo professor. Se, por um lado, esse direcionamento garante a todos os alunos

oportunidades de expressão na língua estrangeira, por outro lado pode levar a uma produção oral e escrita homogênea, sem a participação criativa e autônoma desses alunos.

Além disso, o professor deve prover oportunidades para que o texto escrito produzido seja reelaborado, acrescentando atividades para a monitoração e reescrita, não previstas de modo sistemático na organização da coleção.

O professor poderá também explorar a grande variedade de ilustrações e figuras que dão suporte às unidades, e que constituem um repertório de textos não verbais que estimulam a ampliação do conhecimento estético e cultural.

## ANEXO B - Tradução do texto: A tale of two jugs

**Unit 6 – Uma história de dois potes**

*Uma pobre velhinha do semiárido de Pernambuco vivia em uma aldeia isolada onde não havia água. Seus objetos mais preciosos eram dois velhos potes de barro que ela usava para pegar água de um poço a três milhas dali.*

Todas as manhãs ela punha nas costas uma vara de bambu, pendurava os potes vazios em cada extremidade e caminhava até o poço, onde enchia os potes com água. Um dos potes era perfeito, mas o outro tinha uma rachadura. Todos os dias, quando ela chegava a casa após a caminhada, a velhinha percebia que havia menos água naquele pote rachado.

Agora está na hora de contar aos leitores algo só possível na fantasia: aqueles potes tinham alguma coisa de especial. Eles eram mágicos. Falavam, tinham sentimentos. E enquanto o pote perfeito estava or-

gulhoso do seu bom desempenho (ele sempre trazia sua capacidade total de água), o pote rachado estava muito envergonhado do seu fraco desempenho.

Depois de algum tempo, e refletindo sobre o mau serviço que estava prestando à velhinha, o pote rachado decidiu pedir desculpas a ela. "Você reparou? Eu sinto muito estar vazando tanta água", disse ele, "mas, o que posso fazer? Eu não consigo evitar!" O pote rachado estava realmente com vergonha de si mesmo. "Por que eu tenho uma rachadura? Não sirvo para nada. Por que você não me joga fora?"

A velhinha sorriu e disse: "Não se preocupe. Eu sei disso o tempo todo. E você não é inútil. Amanhã de manhã, quando formos até o poço, dê uma olhada no seu lado do caminho. Você vai ver que há muitas flores bonitas nesse lado. Eu sabia do seu problema, por isso joguei sementes de flores no seu lado do caminho. E todos os dias, quando voltamos do poço, você, meu velho pote rachado, rega aquelas flores."

"Você está vendo aquelas margaridas em cima da nossa mesa?", a velhinha perguntou. "Se não fosse a sua 'imperfeição' nós não teríamos flores na nossa casa agora."

A velhinha e seus dois potes de barro contam-nos uma história muito simples, mas importante: todos nós temos as nossas qualidades e os nossos defeitos, mas mesmo estes podem ser interessantes e gratificantes, se tivermos uma atitude positiva. Precisamos todos aprender a aceitar os outros como são, e a nós próprios como somos. Porque, afinal de contas, a perfeição é uma meta impossível. Todos somos imperfeitos, só que de jeitos diferentes. Sempre há espaço para aperfeiçoamento. E muitas sementes precisando de água.