

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE - POSLLI
CÂMPUS CORA CORALINA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

PATRÍCIA MARTINS LOPES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***WAYS: ENGLISH FOR LIFE* – UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA**

Goiás/GO
2025

PATRÍCIA MARTINS LOPES

***WAYS: ENGLISH FOR LIFE* – UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção de título de Mestrado em
Literatura e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Liliam de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Surubi
Fernandes

**Goiás/GO
2025**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)Nome completo Patrícia Martins LopesE-mail patricia.martinslopes@seduc.go.gov.br**Dados do trabalho**Título Ways: English for Life - Uma análise do livro didático de Língua Inglesa a partir da perspectiva da Educação Linguística**Tipo:**☐ Tese☒ DissertaçãoCurso/Programa POSLLI - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE**Concorda com a liberação documento**☒ SIM☐ NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 05 de Outubro de 2025

Assinatura autor(a)

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

L864w	Lopes, Patrícia Martins. “Ways: english for life” : uma análise do livro didático de língua inglesa a partir da perspectiva da educação linguística [manuscrito] / Patrícia Martins Lopes. – Goiás, GO, 2025. 126 f. ; il. Orientadora: Profa. Dra. Liliam de Oliveira. Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Surubi Fernandes. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade.) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025. 1. Educação linguística crítica - língua inglesa. 1.1. Ensino de língua inglesa. 1.2. Escola pública. 1.3. Livro didático. 1.4. Formação docente. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. CDU: 811.111:37
-------	---

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 27/2025

Aos dezoito dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco às dezesseis horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Patrícia Martins Lopes, intitulado **“WAYS: ENGLISH FOR LIFE – UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA”**.

A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Liliam de Oliveira – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Fernanda Surubi Fernandes – Coorientadora (UEG), Dra. Márcia Aparecida Silva (UEG) e Dra. Sílvia Scola da Costa (Universidade do Brasil). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver):

Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, __19__ de ____ setembro ____ de 2025.

Documento assinado digitalmente



LILIAM DE OLIVEIRA
Data: 20/09/2025 09:31:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Liliam de Oliveira (POSLLI/UEG)

Documento assinado digitalmente



FERNANDA SURUBI FERNANDES
Data: 20/09/2025 11:24:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Surubi Fernandes (UEG)

Documento assinado digitalmente



MARCIA APARECIDA SILVA
Data: 20/09/2025 11:45:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Márcia Aparecida Silva (UEG)

Documento assinado digitalmente



SILVIA SCOLA DA COSTA
Data: 20/09/2025 13:30:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sílvia Scola da Costa (Universidade do Brasil)

AGRADECIMENTOS

Concluir este mestrado é o resultado de uma trajetória de dedicação, aprendizado e muitas parcerias. Não poderia deixar de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas e instituições que estiveram ao meu lado durante este percurso. Aos meus pais, meu mais sincero agradecimento. Vocês sempre foram minha base, oferecendo amor, compreensão e incentivo incondicional. Cada palavra de apoio, cada gesto de confiança e cada sacrifício realizado para que eu pudesse estudar foram essenciais para que eu pudesse enfrentar os desafios do mestrado, mesmo nos momentos de dúvida ou cansaço. Sem vocês, esta conquista não seria possível. Aos meus amigos e colegas, que compartilharam comigo não apenas momentos de estudo, mas também risadas, conversas e experiências que tornaram esta jornada mais leve e significativa, deixo minha gratidão. Cada conselho, cada palavra de encorajamento e cada troca de ideias contribuiu para meu crescimento acadêmico e pessoal, transformando obstáculos em oportunidades de aprendizado e fortalecimento.

À Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), registro meu agradecimento especial pela concessão da licença para aprimoramento. Esse gesto institucional foi fundamental, pois me permitiu dedicar-me integralmente ao curso de mestrado e à pesquisa, garantindo condições para explorar plenamente minhas potencialidades e interesses acadêmicos. Aos meus professores e orientadores, deixo meu reconhecimento pelo conhecimento compartilhado, pelo rigor intelectual e pelo constante estímulo à reflexão crítica. Cada orientação, sugestão e desafio proposto contribuiu não apenas para a realização deste trabalho, mas também para meu desenvolvimento como pesquisador e profissional.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória. Aos colegas de estudo, à equipe acadêmica e aos profissionais que ofereceram apoio, informações e incentivo, deixo meu sincero agradecimento. Cada presença, cada palavra e cada demonstração de confiança foram fundamentais para que eu chegasse a este momento de realização. Este trabalho é, portanto, fruto de uma construção coletiva, marcada pela dedicação, incentivo e carinho de tantas pessoas especiais, que estiveram presentes a cada passo desta jornada, tornando possível esta conquista.

RESUMO

O ensino de línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa, ocupa posição de destaque no cenário educacional contemporâneo, em virtude de seu papel como língua franca global e instrumento de inserção acadêmica, cultural e profissional. No Brasil, entretanto, o ensino de inglês na escola pública ainda enfrenta limitações estruturais, pedagógicas e sociais que comprometem a efetividade da aprendizagem, como a escassez de recursos, a formação docente insuficiente e a permanência de métodos tradicionais pouco conectados às necessidades dos estudantes. Este trabalho tem como objetivo analisar criticamente o ensino de língua inglesa na educação básica pública, com foco nos anos finais do ensino fundamental, a partir da perspectiva da Educação Linguística crítica, investigando como as concepções de linguagem e de ensino presentes em um livro didático dialogam com as necessidades reais dos estudantes e com as orientações das políticas educacionais brasileiras. criticamente o ensino de língua inglesa na educação básica pública, com foco nos anos finais do ensino fundamental, a partir da perspectiva da Educação Linguística crítica e da análise de do livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022) utilizado nesse segmento. Os objetivos específicos foram: (a) identificar as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem subjacentes ao livro didático de língua inglesa analisado; (b) compreender de que forma o material didático dialoga com as orientações das políticas educacionais, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (c) examinar os limites e as potencialidades do livro didático para a promoção de uma aprendizagem significativa, crítica e inclusiva; (d) relacionar os aportes teóricos da Educação Linguística crítica às práticas pedagógicas de ensino de inglês na escola pública; (e) propor reflexões e sugestões que possam subsidiar a prática docente e contribuir para o fortalecimento do ensino de língua inglesa na rede pública de ensino. A pesquisa se fundamenta em referenciais teóricos como Paulo Freire, Pennycook, Rajagopalan, Leffa e Rojo, que concebem a linguagem como prática social, política e ideológica, defendendo um ensino de línguas comprometido com a emancipação dos sujeitos e a valorização da diversidade cultural. Pretende-se, assim, compreender de que forma as metodologias propostas no material didático dialogam (ou não) com as necessidades reais dos alunos e identificar caminhos para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e significativas no ensino de inglês. O estudo busca contribuir para o campo da Educação Linguística e para a formação docente, articulando teoria e prática no contexto da escola pública brasileira.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Educação Linguística crítica; Escola pública; Livro didático; Formação docente.

ABSTRACT

Teaching foreign languages, especially English, occupies a prominent position in the contemporary educational landscape due to its role as a global lingua franca and an instrument for academic, cultural, and professional integration. In Brazil, however, English teaching in public schools still faces structural, pedagogical, and social limitations that compromise effective learning, such as a lack of resources, insufficient teacher training, and the persistence of traditional methods that are poorly aligned with students' needs. This work aims to critically analyze English teaching in public basic education, focusing on the final years of elementary school, from the perspective of critical language education. It investigates how the concepts of language and teaching presented in a textbook interact with the real needs of students and the guidelines of Brazilian educational policies. The specific objectives were: (a) to identify the concepts of language, teaching, and learning underlying the analyzed English textbook; (b) to understand how the teaching material interacts with educational policy guidelines, especially the National Curricular Parameters (PCN) and the National Common Curricular Base (BNCC); (c) to examine the limits and potential of the textbook for promoting meaningful, critical, and inclusive learning; (d) to relate the theoretical contributions of Critical Language Education to pedagogical practices in English teaching in public schools; (e) to propose reflections and suggestions that can inform teaching practice and contribute to strengthening English teaching in the public school system. The research is based on theoretical frameworks such as those of Paulo Freire, Pennycook, Rajagopalan, Leffa, and Rojo, who conceive of language as a social, political, and ideological practice, advocating for a language teaching committed to the emancipation of individuals and the appreciation of cultural diversity. The aim is to understand how the methodologies proposed in the teaching materials engage (or not) with students' real needs and to identify ways to strengthen more inclusive, critical, and meaningful pedagogical practices in English teaching. The study seeks to contribute to the field of Language Education and teacher training by connecting theory and practice in the context of Brazilian public schools.

Keywords: English language teaching; Critical Language Education; Public school; Textbook; Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem da capa do livro <i>Ways – English for Life</i> (6º ano)	88
Figura 2 - Imagem do Sumário do livro <i>Ways – English for Life</i> (6º ano).....	90
Figura 3 - Imagem da <i>Classroom Language</i>	91
Figura 4 - Imagem de <i>Unit 0 – Welcome: English All Around the World</i>	93
Figura 5 - Imagem de <i>Tips into Practice</i>	94
Figura 6 - Imagem do <i>Using the Dictionary</i>	95
Figura 7 - Imagem do Unit 1 – <i>Hello / Getting Started</i>	96
Figura 8 - Imagem de <i>Reading Comprehension</i>	97
Figura 9 - Imagem de <i>Vocabulary Study – Occupations</i>	98
Figura 10 - Imagem de <i>Taking it Further</i>	99
Figura 11 - Imagem de <i>Language in Use – There is / There are</i>	101
Figura 12 - Imagem de <i>Listening and Speaking – Animal Rights</i>	102
Figura 13 - Imagem de <i>Writing – Parody Project</i>	103
Figura 14 - Imagem de <i>Looking Ahead – Education and Inspiration</i>	104
Figura 15 - Imagem de <i>Reading Comprehension: Right to Education</i>	105
Figura 16 - Imagem de <i>Thinking About Learning</i>	106
Figura 17 - Imagem de <i>Working Together 4</i>	107
Figura 18 - Imagem de <i>Projects 1</i>	109
Figura 19 - Imagem de <i>Projects 2</i>	109
Figura 20 - Imagem de <i>Games</i>	110
Figura 21 - Imagem de <i>Song – Pharrell Williams</i>	111
Figura 22 - Imagem de <i>On the Screen</i>	113
Figura 23 - Imagem de <i>Vocabulary Corner</i>	114
Figura 24 - Imagem de <i>Language Reference + Extra Practice</i>	115
Figura 25 - Imagem de <i>Glossary</i>	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ENSINO DE LÍNGUAS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	18
1.1 Considerações sobre o ensino de línguas	19
1.2 Abordagens, métodos e estratégias no ensino de le	23
1.3 O ensino de inglês como língua estrangeira (le)	25
1.4 Delimitação do campo de atuação	27
1.5 Breves considerações sobre o ensino de LE	28
1.6 Justificativa e relevância da pesquisa	30
2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: FUNDAMENTOS, EVOLUÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	33
2.1. conceito e surgimento da educação linguística	34
2.1.1 Definições e dimensões	34
2.1.2 Origem e desenvolvimento	36
2.2 Panorama histórico dos estudos linguísticos	38
2.2.1 Das gramáticas tradicionais à linguística moderna	38
2.2.2 Linguística moderna: Saussure e Chomsky	40
2.3 A Educação Linguística Crítica	39
2.4 Influência da pedagogia crítica	41
2.4.1 Principais autores e contribuições	41
2.4.2 Aplicações no ensino de língua inglesa na educação básica	42
2.4.3 Desafios e perspectivas	42
2.5 Multiletramentos e diversidade linguística	43
2.6 Educação Linguística e o ensino de Inglês	44
2.7 O livro didático e a mediação crítica	45
3 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	47
3.1 O ensino de Inglês na escola pública: entre políticas e realidades	49

3.2 Metodologias de ensino: da abordagem tradicional à ação comunicativa.....	51
3.3 Educação Linguística Crítica: para além da gramática e da fluência.....	53
3.4 O professor como mediador crítico e formador de sentidos.....	55
3.5 Tecnologias digitais e ensino de Inglês: oportunidades e cuidados.....	57
4 O LIVRO DIDÁTICO E AS AULAS POR TEMA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	61
4.1 O livro didático e as aulas por tema: conceituação e abordagens.....	63
4.2 O campo de atuação e uso do livro didático e das aulas por tema no ensino de Língua Inglesa.....	65
4.3 Breve percurso histórico do livro didático de inglês nas escolas públicas brasileiras.....	68
4.4 Contribuições para a prática docente e para pesquisas na área de ensino de inglês.....	72
4.5 O livro didático e as aulas por tema como apoio ao trabalho do professor.....	73
5 METODOLOGIA.....	77
6 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO WAYS – ENGLISH FOR LIFE.....	83
6.1. Estrutura Geral da Obra.....	84
6.1.1 <i>Task-Based Learning (TBL).....</i>	85
6.1.2 <i>Content and Language Integrated Learning (CLIL).....</i>	86
6.2. Análise das Seções do Livro.....	86
6.3. Contribuições para as Aulas por Tema.....	87
6.4 Análise Detalhada de Seções Seleccionadas do Ways – English for Life (6º ano).....	87
6.4.1 <i>Capa do Ways – English for Life (6º ano).....</i>	87
6.4.2 <i>Sumário (estrutura editorial e promessa pedagógica).....</i>	89
6.4.3 <i>Classroom Language.....</i>	91
6.4.4 <i>Unit 0 – Welcome: English All Around the World.....</i>	92
6.4.5 <i>Tips into Practice.....</i>	93

6.4.6 Using the Dictionary.....	94
6.4.7 Unit 1 – Hello / Getting Started.....	95
6.4.8 Reading Comprehension.....	96
6.4.9 Vocabulary Study – Occupations.....	97
6.4.10 Taking it Further.....	98
6.4.11 Language in Use – There is / There are.....	99
6.4.12 Listening and Speaking – Animal Rights.....	101
6.4.13 Writing – Parody Project.....	102
6.4.14 Looking Ahead – Education and Inspiration.....	103
6.4.15 Review 4 – Reading Comprehension: Right to Education.....	104
6.4.16 Thinking About Learning.....	105
6.4.17 Working Together 4.....	107
6.4.18 Projects 1 e 2.....	108
6.4.19 Games.....	110
6.4.20 Song – Pharrell Williams.....	111
6.4.21 On the Screen.....	112
6.4.22 Vocabulary Corner.....	113
6.4.23 Language Reference + Extra Practice.....	114
6.4.24 Glossary.....	115
CONCLUSÃO.....	117
REFERÊNCIAS.....	121

INTRODUÇÃO

“Aprender outra língua não é só aprender palavras diferentes para as mesmas coisas, mas aprender outra forma de pensar nas coisas.”

Flora Lewis

O ensino de línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa, ocupa hoje um espaço de destaque nas discussões educacionais em âmbito global e nacional. A crescente interdependência entre países, intensificada pela globalização, pela internacionalização da ciência e da tecnologia, bem como pela ampliação dos fluxos comunicacionais e culturais, faz do inglês um instrumento central de inserção social, acadêmica e profissional. Mais do que uma disciplina curricular, o ensino de inglês configura-se como uma prática formativa que pode ampliar horizontes culturais, favorecer a participação cidadã e abrir caminhos para a inclusão em contextos multilíngues. No entanto, esse potencial transformador não se concretiza de maneira uniforme no contexto brasileiro, sobretudo quando se considera a realidade da escola pública, marcada por desafios estruturais, pedagógicos e sociais.

Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil esteve associado a modelos elitistas, baseados em métodos de memorização, tradução e ênfase excessiva na gramática. Essa tradição, como lembra Leffa (1988), resultou em práticas esvaziadas de sentido para a maioria dos estudantes, visto que pouco dialogavam com suas necessidades reais de comunicação e com o contexto sociocultural em que estavam inseridos. Mesmo com as mudanças promovidas por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ainda é recorrente observar, nas escolas públicas, um ensino de inglês fragmentado, limitado a poucas horas semanais, com materiais defasados e metodologias centradas no professor, em vez de promover experiências significativas de aprendizagem. Essa discrepância entre o prescrito e o vivido reforça desigualdades históricas, sobretudo quando comparada às oportunidades oferecidas a estudantes de instituições privadas, que têm maior acesso a cursos intensivos, intercâmbios culturais e metodologias inovadoras.

Nesse cenário, pensar o ensino de inglês como língua estrangeira exige ir além de uma perspectiva meramente instrumental. A língua, como nos lembra Paulo Freire (1996), nunca é neutra: ensinar é um ato político, e toda prática pedagógica implica escolhas que podem reproduzir desigualdades ou, ao contrário, favorecer a emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva crítica, o ensino de línguas deve promover a autonomia, o desenvolvimento da consciência social e a valorização da diversidade cultural, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos

históricos capazes de interagir com o mundo em diferentes esferas. Pennycook (2001) reforça esse entendimento ao propor que o ensino de inglês seja tratado como uma prática cultural e política, e não apenas como a transmissão de estruturas linguísticas. Do mesmo modo, Rajagopalan (2003) alerta para os riscos de reproduzir visões hegemônicas do inglês como língua universal e neutra, defendendo que é preciso reconhecer a pluralidade de usos e sentidos dessa língua, sobretudo em contextos periféricos como o Brasil.

É a partir dessas inquietações que este trabalho se insere. A experiência profissional da pesquisadora, acumulada ao longo de mais de duas décadas como professora de língua inglesa na rede pública, revelou um conjunto de tensões que motivaram a investigação aqui apresentada. Entre elas, destacam-se: a dificuldade em articular teoria e prática na sala de aula, a carência de formação continuada dos docentes, a escassez de recursos didáticos atualizados e a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que realmente dialoguem com as especificidades dos alunos da escola pública. Essas vivências evidenciam que o ensino de inglês, embora previsto nos currículos oficiais, ainda se concretiza de forma limitada, muitas vezes reduzido a um componente secundário, sem o devido reconhecimento de sua importância para a formação integral do estudante.

Ao delimitar seu campo de análise, esta pesquisa volta-se para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental da rede pública. Essa escolha justifica-se não apenas pela vivência direta da pesquisadora nesse segmento, mas também pela relevância desse momento de escolarização, no qual os alunos estão em plena construção de suas identidades e enfrentam desafios ligados à motivação, à autoestima e à preparação para etapas posteriores da vida escolar e profissional. Como defende Tardif (2014), a prática docente é um espaço legítimo de produção de saberes, e refletir sobre ela é fundamental para repensar estratégias que possam fortalecer o ensino e ampliar a aprendizagem dos estudantes.

A relevância desta pesquisa, portanto, é múltipla. Do ponto de vista acadêmico, pretende-se contribuir para o campo da Educação Linguística, oferecendo reflexões teóricas e análises práticas sobre o ensino de inglês na escola pública. Do ponto de vista pedagógico, o estudo busca propor alternativas e estratégias que ajudem professores a transformar suas práticas, tornando-as mais críticas, inclusivas e significativas. Do ponto de vista social, o trabalho assume o compromisso de defender uma educação linguística democrática, que não reforce

exclusões, mas que promova o acesso equitativo ao conhecimento e à participação social, reconhecendo que o domínio da língua inglesa pode representar uma importante ferramenta de inclusão e de cidadania global.

Nesse percurso, destacam-se algumas questões norteadoras: como o ensino de inglês é efetivamente praticado nos anos finais do ensino fundamental da escola pública? De que forma as metodologias propostas nos livros didáticos dialogam com as necessidades reais dos alunos? Em que medida os professores conseguem articular teorias críticas do ensino de línguas às condições concretas de suas salas de aula? E, sobretudo, quais caminhos podem ser construídos para que o ensino de inglês vá além do caráter instrumental e torne-se um espaço de formação cidadã e emancipatória? Essas questões estruturam a investigação e orientam a análise do objeto de estudo: o livro didático de inglês *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022) destinado ao 6º ano do ensino fundamental, cuja escolha se fundamenta na centralidade desse recurso no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

Os objetivos deste estudo se organizam em duas dimensões. O objetivo geral é analisar criticamente o ensino de inglês na educação básica pública, tomando como referência um livro didático de língua inglesa e dialogando com a perspectiva da Educação Linguística crítica. Já os objetivos específicos incluem: (1) identificar as concepções de linguagem e de ensino subjacentes ao material didático analisado; (2) compreender como essas concepções se relacionam com as orientações das políticas educacionais brasileiras; (3) discutir os limites e as possibilidades que o livro didático oferece para a promoção de uma aprendizagem significativa; e (4) propor reflexões que possam subsidiar a prática docente em contextos de escola pública. Tais objetivos refletem o compromisso de aproximar teoria e prática, valorizando a experiência docente e ao mesmo tempo dialogando com aportes teóricos da área.

A estrutura do trabalho organiza-se em três grandes eixos. O primeiro capítulo apresenta um panorama sobre o ensino de línguas e de inglês como língua estrangeira, resgatando diferentes métodos e abordagens e discutindo suas implicações para o contexto escolar. O segundo capítulo aprofunda a discussão sobre Educação Linguística, trazendo sua evolução histórica, seus fundamentos teóricos e suas contribuições para o ensino crítico de línguas. O terceiro capítulo centra-se no ensino de inglês na educação básica, analisando a presença da disciplina na escola pública, os desafios contemporâneos e as possibilidades

abertas pela BNCC e por metodologias inovadoras. No quarto capítulo, discorreremos sobre o livro didático de língua inglesa, abordando breve histórico sobre seu uso das escolas brasileiras e também sua estrutura.

Por fim, o trabalho apresenta a análise do livro didático escolhido e as considerações finais, nas quais se buscam apontar caminhos e contribuições da pesquisa para a prática docente. Assim, esta introdução buscou situar o leitor no tema da investigação, justificando sua relevância, explicitando o problema e os objetivos da pesquisa e indicando a estrutura do trabalho.

O ensino de inglês na escola pública é compreendido aqui não apenas como um desafio pedagógico, mas como um campo de disputa simbólica, política e social. Entende-se que repensar suas práticas é condição necessária para garantir aos estudantes da rede pública não apenas o acesso a um idioma estrangeiro, mas também a possibilidade de ampliar suas vozes no mundo globalizado, de participar criticamente das práticas sociais e de construir identidades plurais e conscientes.

O presente estudo, portanto, parte da convicção de que ensinar inglês na escola pública é mais do que ensinar uma língua: é contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de interagir de forma significativa em um mundo em constante transformação.

**O ENSINO DE LÍNGUAS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

***“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.”***

Paulo Freire

Para iniciar as discussões acerca da temática proposta neste estudo, este capítulo apresenta reflexões iniciais sobre o ensino de línguas, com ênfase especial no ensino de língua inglesa. A partir desse foco, introduzem-se as principais abordagens, métodos e estratégias utilizados no ensino de Língua Estrangeira (LE), buscando compreender como esses elementos têm sido aplicados no contexto educacional brasileiro.

Na sequência, delimita-se o campo de atuação deste estudo, centrando-se na análise do ensino de língua inglesa na educação básica pública, com atenção especial aos anos finais do ensino fundamental. Essa delimitação se justifica pelo interesse em compreender como a língua inglesa é ensinada e vivenciada nesses segmentos, que apresentam desafios específicos em relação à formação docente, à estrutura curricular e às condições de ensino.

Além disso, traça-se um breve percurso histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, destacando mudanças significativas ao longo do tempo que influenciam as práticas pedagógicas atuais. Por fim, expõe-se a justificativa desta pesquisa, que emerge da prática cotidiana da pesquisadora como professora de língua inglesa na rede pública de ensino. As vivências acumuladas nesse contexto proporcionaram questionamentos que deram origem à investigação aqui apresentada, revelando a necessidade de refletir criticamente sobre os caminhos percorridos e possíveis alternativas para o aprimoramento do ensino de língua inglesa na escola pública.

1.1 Considerações sobre o ensino de línguas

O ensino de línguas é um processo complexo e diversificado, que vai muito além da simples transmissão de regras gramaticais, de vocabulários, das pronúncias corretas, do conhecimento do professor, da troca de experiências em sala de aula, adquirido entre alunos e professores, e dos recursos existentes. Envolve o desenvolvimento de competências linguísticas, do domínio, socioculturais, cognitivas e sociais, formando sujeitos capazes de se comunicar com eficácia, refletir criticamente e interagir em diferentes contextos e realidades. Nesse sentido, ensinar uma língua é, também, promover e estabelecer um processo de formação integral,

que considera o aprendiz como um ser posicionado, pensante, com identidade, história e cultura próprias.

Como aponta Leffa (1988, p. 211): “Compreender a evolução das abordagens e métodos de ensino permite ao professor começar onde os outros pararam, sem necessidade de reinventar a roda ou repetir os erros do passado”. Essa reflexão nos remete à importância da formação docente continuada para aprimoramento e à necessidade de um olhar crítico para repensar sobre as práticas e as metodologias pedagógicas. Afinal, o conhecimento teórico e prévio não deve ser visto como algo distante da sala de aula, mas sim como uma ferramenta indispensável para transformar a prática, torná-la mais consciente, reflexiva e eficaz, tornando uma aprendizagem mais significativa e assertiva. Nesse mesmo viés, Richards e Rodgers (2001) destacam que o entendimento sobre as abordagens de ensino – suas origens, princípios e impactos – permite que o educador atue com mais propriedade e discernimento na escolha de estratégias compatíveis com o perfil de seus alunos. A prática docente, portanto, não deve se limitar à reprodução de técnicas e metodologias tradicionais, mas deve estar embasada em teorias consistentes que dialoguem com a realidade concreta da escola.

Além disso, autores como Paulo Freire (2005) ressaltam que todo ato educativo é um ato político e que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua construção. Ao aplicarmos esse pensamento do autor ao ensino de línguas, percebemos que o processo deve favorecer o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes e o exercício da linguagem como prática de liberdade. O ensino de línguas tem, de fato, um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de interagir com o mundo e com outras culturas de forma consciente e reflexiva. Além de fornecer habilidades linguísticas, o ensino de línguas estrangeiras visa promover o desenvolvimento de uma cidadania global, na medida em que permite aos alunos compreenderem e se expressarem em diferentes contextos socioculturais.

Sendo assim, compreender o ensino de línguas como uma atividade pedagógica complexa significa, também, assumir o compromisso ético de considerar as diferentes dimensões envolvidas no processo de aprendizagem. Isso inclui o reconhecimento das diversidades culturais e linguísticas dos sujeitos, a valorização da pluralidade de vozes em sala de aula e a criação de espaços significativos de interação e construção coletiva do saber.

Existem diversas abordagens metodológicas no ensino de línguas, cada uma desenvolvida em contextos históricos e educacionais específicos, respondendo a determinadas necessidades pedagógicas e concepções de aprendizagem. Para Leffa (1988), essas abordagens são essenciais para que o professor atue de forma crítica e consciente, adaptando suas práticas ao perfil dos alunos e do contexto da unidade escolar e às demandas contemporâneas da educação. A abordagem tradicional, uma das mais antigas, têm como foco principal o ensino explícito da gramática e do vocabulário, com ênfase na leitura e na escrita.

Historicamente, essa abordagem esteve ligada ao método de gramática e tradução, no qual a aprendizagem se dava por meio da memorização de regras e da tradução de textos clássicos. Embora bastante criticada por não promover a comunicação real na língua-alvo, ela ainda está presente em muitos contextos escolares. Como observa Leffa (1988), essa persistência se deve, em parte, à falta de formação específica dos professores e à estrutura curricular ainda baseada em modelos conservadores. Visto que a educação em pleno século XXI está altamente tecnológica e voltada para as praticidades do mundo contemporâneo.

Em contraste, a abordagem comunicativa surge nas décadas de 1970 e 1980 como uma reação às limitações dos métodos anteriores, priorizando a competência comunicativa, termo cunhado por Dell Hymes (1979), que vai além da mera correção gramatical, valorizando a capacidade de usar a língua de forma apropriada em contextos sociais diversos. Essa abordagem propõe atividades interativas, contextualizadas e focadas na fluência, enfatizando habilidades de escuta e fala. Richards (1990) afirma que o ensino comunicativo tem como meta central preparar o aluno para situações reais de comunicação, promovendo o uso funcional da linguagem.

Já a abordagem interativa amplia a visão comunicativa ao destacar o papel do sujeito na construção do conhecimento por meio da interação social. Com base em teorias socioconstrutivistas, como as de Vygotsky (2007), ela valoriza a mediação do professor, o trabalho colaborativo e a aprendizagem significativa. Essa abordagem entende a linguagem como ferramenta de pensamento e interação, promovendo ambientes de aprendizagem onde o diálogo, a negociação de sentidos e a coautoria de conhecimentos são centrais.

Nos últimos anos, com os avanços da tecnologia e o acesso crescente a recursos digitais, a abordagem tecnológica tem ganhado espaço nas discussões

sobre ensino de línguas. Ela envolve o uso de plataformas de ensino, softwares educativos, aplicativos de aprendizagem de idiomas, podcasts, vídeos interativos e ambientes virtuais de aprendizagem. Levy (1997), ao discutir o conceito de CALL (Computer-Assisted Language Learning), afirma que as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de exposição à língua-alvo, promover a autonomia dos aprendizes e facilitar o ensino personalizado, desde que integradas de forma pedagógica e não meramente instrumental.

Nesse cenário, cabe ao professor refletir sobre essas abordagens não como modelos excludentes, mas como possibilidades que podem ser combinadas e adaptadas conforme os objetivos educacionais, o perfil dos alunos, os recursos disponíveis e a filosofia pedagógica da escola. Como aponta Kumaravadivelu (2006), é necessário superar a rigidez metodológica e avançar para uma pedagogia pós-método, mais flexível, situada e sensível às realidades locais.

Diante da diversidade de metodologias aplicadas ao ensino de línguas (citadas acima) - tradicional, comunicativa, assertiva, interativa e tecnológica — é possível perceber que cada abordagem reflete uma concepção específica de linguagem, de ensino e de aprendizagem. De acordo com Kumaravadivelu (2006), a metodologia tradicional, centrada na gramática e na tradução, ainda ocupa espaço em algumas práticas, especialmente quando o foco está no desenvolvimento da leitura e da escrita formal, precisando de alguma forma, ser repensada. A abordagem comunicativa valoriza o uso funcional da linguagem e o desenvolvimento da fluência por meio da interação significativa, sendo amplamente adotada por sua ênfase na competência comunicativa. Já a metodologia assertiva propõe o fortalecimento da expressão clara, objetiva e confiante dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e ativos em sua comunicação. A abordagem interativa, por sua vez, destaca o papel do diálogo e da colaboração entre alunos e professores, promovendo um ambiente de construção coletiva do conhecimento.

Por fim, as metodologias tecnológicas, cada vez mais presentes no contexto educacional contemporâneo, ampliam as possibilidades de ensino ao integrar recursos digitais como plataformas, aplicativos e mídias interativas, favorecendo a personalização do aprendizado e o acesso aos conteúdos autênticos. Assim, compreender e articular essas metodologias de forma crítica e contextualizada é essencial para que o professor possa planejar práticas pedagógicas mais eficazes,

inclusivas e alinhadas às necessidades dos alunos do século XXI e da exigência do Mundo Contemporâneo.

As estratégias didáticas também são variadas, incluindo o uso de recursos autênticos como músicas e filmes, avaliação contínua e atividades práticas que promovam a consolidação do aprendizado. Hoje, vemos no ensino de línguas, um grande avanço, não ficando preso apenas nos livros didáticos. A aquisição de uma segunda língua (L2) passa, então, por um processo que envolve exposição, prática, repetição, consolidação e automatização – sendo a comunicação e a imersão elementos fundamentais nesse percurso.

1.2 Abordagens, métodos e estratégias no ensino de LE

No campo do ensino de línguas estrangeiras, diversos métodos têm sido propostos ao longo do tempo, refletindo diferentes concepções de linguagem, aprendizagem e ensino, para que seja uma aprendizagem mais significativa e que traga o aluno para o centro do conhecimento. Entre os mais conhecidos e aplicados, destacam-se: o método da gramática e tradução, o método de imersão, a aprendizagem por tarefas e o trabalho com projetos. Cada um desses métodos apresenta características específicas e contribuições importantes para o desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendizes.

O método da gramática e tradução é um dos mais antigos e tradicionais. Fortemente influenciado pela filologia clássica, ele baseia-se na leitura e na tradução de textos, geralmente literários, e na memorização de regras gramaticais e listas de vocabulário, para reforçar o que o aluno aprendeu e também aprimorar conceitos e competências. Embora criticado por não desenvolver as habilidades orais e auditivas dos alunos, esse método teve (e ainda tem) ampla aceitação, especialmente em contextos mais conservadores. Como aponta Leffa (1988), o problema não reside unicamente no método em si, mas na forma acrítica como ele é, muitas vezes, utilizado. O autor defende que, ao entender os fundamentos teóricos e históricos dos métodos, o professor pode adaptá-los e ressignificá-los conforme as necessidades do seu contexto de atuação.

Já o método de imersão propõe a inserção total ou parcial do aluno na língua e na cultura-alvo, buscando simular o processo natural de aquisição da língua

materna e assim tornando-o mais amplo. Esse método é especialmente eficaz no desenvolvimento da fluência oral e da competência intercultural, uma vez que o aprendiz passa a vivenciar situações reais de comunicação. Swain e Lapkin (1998), pesquisadoras que estudaram o ensino de línguas em contextos bilíngues no Canadá, argumentam que a imersão proporciona não apenas um maior contato com a língua, mas também uma ampliação das habilidades cognitivas do aluno, contribuindo para seu desenvolvimento global e cultural. Requisitos, que para os autores e estudiosos do assunto, são fundamentais, para adquirirem um maior conhecimento.

A aprendizagem por tarefas, por sua vez, é uma abordagem centrada no uso da língua para a realização de atividades significativas e contextualizadas. Segundo Willis (1996), esse tipo de aprendizagem promove a integração das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar) de forma dinâmica, além de favorecer a autonomia, o engajamento e a motivação dos estudantes. As tarefas, nesse contexto, são desenhadas para refletir o uso autêntico da linguagem, estimulando a resolução de problemas, a cooperação e a tomada de decisões.

Por fim, o trabalho com projetos surge como uma metodologia ativa que integra diferentes áreas do conhecimento, estimula o trabalho em equipe e desenvolve competências múltiplas. De acordo com Fried-Booth (2002), a aprendizagem baseada em projetos (Project-Based Learning – PBL) contribui para a construção do conhecimento de forma significativa e responsabilizada pois os alunos são protagonistas no processo, assumem responsabilidades e estabelecem conexões entre a língua e seu uso no mundo real. Além disso, fica uma contribuição para o âmbito empresarial, para futuros estudos. Esse método se alinha à proposta de uma educação crítica e transformadora, como defendida por Paulo Freire (2005), ao possibilitar que o aluno se envolva e busque ativamente na produção de sentidos, questionamentos e soluções.

Dessa forma, compreender e analisar os diferentes métodos de ensino permite ao educador selecionar estratégias mais adequadas aos seus objetivos pedagógicos, respeitando as especificidades de seus alunos e promovendo um ensino mais inclusivo, significativo e eficaz.

Leffa (1988, p. 212) argumenta que os métodos não são receitas prontas, mas sim instrumentos que devem ser adaptados à realidade de cada sala de aula. Ele destaca a importância da flexibilidade, pois cabe ao professor, “partindo de sua

experiência, das características de seus alunos e das condições existentes, tomar a decisão final”.

Diversidade dos alunos, com diferentes níveis de conhecimento e estilos de aprendizagem; Limitações de tempo e recursos, que dificultam a execução de aulas mais dinâmicas. Desmotivação, que pode ser resultado de metodologias pouco atraentes ou da ausência de aplicabilidade prática da língua.

Como pontua Leffa (2016a, p.8), o que é “estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social”. Assim, aprender uma língua estrangeira é, portanto, um ato transformador.

1.3 O ensino de inglês como língua estrangeira (LE)

A língua inglesa ocupa, na contemporaneidade, o status de principal língua franca global, sendo utilizada como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas nativas em diversas partes do mundo. Assim sendo, de acordo com Jenkins (2007), uma língua que mais vem crescendo mundialmente ganhando mais falantes e estudiosos na área. Esse fenômeno tem implicações significativas no ensino de línguas, pois desloca o foco do ensino tradicional da língua inglesa — centrado exclusivamente nos países nativos — para uma perspectiva mais ampla, intercultural e funcional.

Como destaca Jenkins (2007), o inglês como língua franca (ELF – *English as a Lingua Franca*) não se restringe a imitar os padrões linguísticos de países como os Estados Unidos ou o Reino Unido, mas sim a promover a comunicação eficaz entre interlocutores globais. Isso implica reconhecer a diversidade de formas e usos da língua, valorizando a inteligibilidade e a negociação de sentido como elementos centrais da competência comunicativa.

A importância do inglês se manifesta em diversos âmbitos. No meio acadêmico, ele é a principal língua de divulgação científica, sendo a maioria dos periódicos de alto impacto publicados neste idioma. Alunos e professores que dominam o inglês têm maior acesso à produção intelectual global, ampliando suas possibilidades de participação em congressos, cursos de pós-graduação no exterior e intercâmbios culturais. Segundo Crystal (2003), mais de 80% das publicações

científicas internacionais são realizadas em inglês, o que reforça seu papel como idioma de prestígio acadêmico.

No campo profissional, o domínio da língua inglesa é considerado um diferencial competitivo importante. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, empresas multinacionais e organizações internacionais exigem profissionais que sejam capazes de se comunicar com clareza e competência em inglês. De acordo com Graddol (1997), a expansão do inglês se deve, em grande parte, ao seu papel como facilitador do comércio, da diplomacia, da ciência e da tecnologia.

Além disso, aprender inglês possibilita o acesso a uma vasta gama de conteúdos culturais, filmes, músicas, séries e literatura —, favorecendo o desenvolvimento da competência intercultural. Byram (1997) defende que, ao aprender uma língua estrangeira, o estudante deve ser também formado para compreender e respeitar as diferentes culturas com as quais entrará em contato, desenvolvendo não apenas a competência linguística, mas também atitudes de tolerância, empatia e curiosidade. Nesse sentido, o ensino do inglês na escola pública brasileira deve ir além do ensino instrumental, voltado exclusivamente para a leitura de textos técnicos ou científicos, e buscar formar cidadãos globalmente conectados, críticos e participativos. A língua inglesa, mais do que um conteúdo curricular, deve ser vista como uma ferramenta de acesso ao mundo, de ampliação de horizontes e de construção de identidades plurais e conscientes.

No entanto, a aquisição do inglês como LE pode representar um grande desafio para muitos estudantes brasileiros. Isso se deve às diferenças estruturais entre as línguas, à pronúncia, à escassez de contato fora da escola e à falta de continuidade no processo de ensino-aprendizagem.

Leffa (2016a) observa que

essa dificuldade surge, em primeiro lugar, da necessidade de modificar os automatismos básicos que construímos ao longo dos anos de uso da língua materna e, em segundo lugar, da própria complexidade do que é aprender uma LE (Leffa, 2016a, p. 8).

O autor também ressalta que não há fórmula mágica, e sim “a prática regular, o uso de recursos autênticos e a fala com falantes nativos” (Leffa, 2016a, p. 9) como caminhos para se alcançar fluência.

1.4 Delimitação do campo de atuação

Este estudo delimita-se à análise do ensino de língua inglesa na educação básica pública, com foco nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Essa delimitação está intrinsecamente ligada à trajetória profissional da pesquisadora, professora efetiva de língua inglesa há 21 anos, atuando em escolas das redes estadual e municipal. Essa vivência cotidiana em sala de aula permitiu observar, de forma direta e contínua, os desafios enfrentados por docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (LE), sobretudo no que se refere à carência de formação continuada, à defasagem de materiais didáticos atualizados e à limitação de recursos tecnológicos e estruturais nas escolas.

Com base nessas experiências, a pesquisadora identificou lacunas significativas na efetivação de um ensino de língua inglesa que vá além do caráter meramente instrumental ou decorativo — como lamentavelmente ainda se observa em muitos contextos escolares, conforme aponta Paiva (2005). A presença da língua inglesa nos currículos, muitas vezes, não é acompanhada de políticas educacionais eficazes que garantam sua implementação de forma crítica, significativa e emancipadora.

Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir com reflexões teóricas e proposições práticas que possam fortalecer a atuação dos professores de inglês na escola pública, aproximando a teoria das demandas reais da sala de aula. Como defende Tardif (2014), a experiência docente constitui um saber legítimo que deve dialogar com os saberes acadêmicos, produzindo conhecimento situado e aplicável à realidade escolar. Assim, ao investigar práticas pedagógicas no ensino de inglês a partir da análise de um livro didático, este estudo pretende colaborar para a melhoria da qualidade do ensino, a partir de um olhar que considera os múltiplos fatores que atravessam o cotidiano do professor: desde a formação inicial até as condições concretas de trabalho.

Dessa forma, ao delimitar o campo de investigação, este estudo propõe-se a analisar o livro didático de Língua Inglesa *Ways: English for life*, de Franco e Tavares (2022), destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II, à luz da perspectiva da

Educação Linguística, com o intuito de evidenciar os processos que permeiam o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no contexto escolar.

Além disso, partimos da concepção de que ensinar uma língua estrangeira na escola pública é um ato político e social, que visa ampliar o acesso ao conhecimento, à cidadania e à participação crítica no mundo globalizado. Como destaca Pennycook (2001), o ensino de inglês deve ser analisado à luz das relações de poder que o atravessam, sendo necessário romper com práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades e excludentes linguísticas. Dessa forma, ao delimitar o campo de estudo ao ensino de inglês na educação básica pública, o presente trabalho assume o compromisso de contribuir para a transformação das práticas docentes e para o fortalecimento de uma educação linguística mais democrática, crítica e contextualizada.

1.5 Breves considerações sobre o ensino de LE

Cronologicamente, os métodos de ensino de línguas sofreram transformações significativas ao longo do tempo, refletindo mudanças nas demandas sociais, filosóficas, psicológicas e educacionais. Essas transformações evidenciam que o ensino de línguas não é estático, mas sim dinâmico, respondendo aos contextos históricos e às teorias de aprendizagem predominantes em cada época.

O percurso inicia-se com o método Gramática-Tradução, amplamente difundido no século XIX, sobretudo entre as elites intelectuais. Esse método tinha como base a leitura, a tradução de textos clássicos (em latim ou grego, por exemplo) e a memorização de regras gramaticais e vocabulário. Segundo Richards e Rodgers (2001), seu objetivo não era propriamente a comunicação oral, mas o desenvolvimento da competência literária e da precisão na tradução. Leffa (1988) destaca que esse método refletia uma visão elitista da educação, voltada para poucos e com foco na erudição.

Com o avanço das ideias pedagógicas e as críticas à artificialidade do ensino centrado na tradução, surge no final do século XIX o método Direto, que propunha uma abordagem mais natural da aprendizagem, aproximando-se da maneira como as crianças aprendem sua língua materna. Esse método enfatizava o uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula, sem o recurso à língua materna, privilegiando a

oralidade, a escuta e a repetição de estruturas. Segundo Howatt e Widdowson (2004), essa mudança marcou uma tentativa de tornar o aprendizado mais realista e comunicativo, embora muitas vezes tenha desconsiderado as dificuldades dos alunos em contextos escolares formais.

Durante a 2ª Guerra Mundial e nas décadas seguintes, ganhou força a abordagem de ensino de línguas estrangeiras, especialmente nos Estados Unidos, influenciada pelas teorias behavioristas de aprendizagem, como as de B.F. Skinner. Essa abordagem baseava-se na repetição mecânica de padrões linguísticos (drills) e no reforço positivo de respostas corretas. Era uma metodologia fortemente estruturada e controlada, buscando criar “hábitos” linguísticos por meio da imitação e da prática intensiva. No entanto, a abordagem foi amplamente criticada por negligenciar aspectos cognitivos e comunicativos da linguagem. Chomsky (1986), por exemplo, em sua crítica ao behaviorismo, argumenta que a linguagem não pode ser explicada apenas por estímulo-resposta, pois envolve processos mentais complexos e criativos.

A partir da década de 1970, surge então a abordagem comunicativa, que representa uma ruptura paradigmática com os métodos anteriores. Inspirada nos estudos de Hymes (1979) sobre competência comunicativa, essa abordagem valoriza o uso funcional da linguagem em contextos reais, enfatizando a fluência, a interação e a capacidade de negociar sentidos. Richards (1990) observa que o foco desloca-se do ensino da estrutura da língua para o ensino de como usá-la de forma apropriada, levando em conta fatores sociais e pragmáticos. Essa abordagem permanece influente até os dias atuais, sendo adaptada e ampliada por diferentes metodologias e perspectivas.

Mais recentemente, surgem perspectivas contemporâneas que ampliam o escopo do ensino de línguas, incorporando elementos da linguística aplicada, da tecnologia educacional e dos estudos sociocognitivos. Entre essas tendências, destaca-se o ensino lexical, proposto por Michael Lewis (1993), que argumenta que a aquisição de uma língua passa pelo reconhecimento e uso de “chunks” (blocos lexicais), mais do que por regras gramaticais isoladas. Soma-se a isso o desenvolvimento de dicionários pedagógicos, voltados para o perfil de aprendizes de línguas, e o crescente uso de tecnologias digitais, que transformam as práticas pedagógicas ao permitir a personalização do ensino, a aprendizagem móvel (*mobile learning*) e o contato com materiais autênticos em tempo real.

Essas transformações revelam que o ensino de línguas deve ser compreendido como um campo em constante evolução, que exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também reflexão crítica sobre sua prática, abertura para inovações e compromisso com uma educação linguística plural, inclusiva e significativa.

Leffa (1988, p. 8) ressalta que esse percurso visa “informar o professor das opções existentes”, dando-lhe subsídios para tomar decisões conscientes e adequadas ao seu contexto. Ele também chama a atenção para o papel da ideologia e da cultura no processo de ensino-aprendizagem de LE: “Nossa própria ideologia entra em rota de colisão com o mundo da LE em áreas que julgávamos insuspeitas” (Leffa, 2016a, p. 8).

1.6 Justificativa e relevância da pesquisa

Esta pesquisa nasce da vivência cotidiana como professora de língua inglesa na rede pública de ensino, atuando há mais de 21 anos, experiência que tem proporcionado não apenas desafios, mas também inquietações e aprendizados constantes. O convívio com os alunos, a realidade das escolas e as limitações enfrentadas no cotidiano escolar despertaram o desejo de compreender mais profundamente os fatores que impactam o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nesse contexto, especialmente na educação básica, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A motivação que orienta este trabalho é, portanto, tanto pessoal quanto profissional: busca-se aprimorar a própria prática docente e, ao mesmo tempo, colaborar com a construção de uma educação linguística mais crítica, significativa e contextualizada. Como aponta Schön (2000), o professor-reflexivo é aquele que não apenas executa técnicas, mas que questiona, analisa e reformula suas ações pedagógicas à luz da experiência e da teoria. Nessa perspectiva, o ato de pesquisar torna-se um exercício de autoconhecimento profissional, um movimento em direção ao fortalecimento da identidade docente e ao compromisso com uma educação transformadora.

Além disso, esta investigação se justifica pela necessidade eficaz de contribuir com a formação continuada de professores de língua inglesa, especialmente na

escola pública, onde muitas vezes há carência de recursos, de apoio institucional e de atualização pedagógica. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos na articulação entre a formação acadêmica, a prática pedagógica e o conhecimento experiencial; assim, é imprescindível que o professor tenha espaços de reflexão e aprofundamento para ressignificar sua atuação em sala de aula.

Do ponto de vista social, este estudo pretende também colaborar com o desenvolvimento de práticas mais eficazes no ensino de língua estrangeira, alinhadas às necessidades dos estudantes da educação básica pública, reconhecendo suas identidades linguísticas e culturais. Como defende Paiva (2005), o ensino de línguas deve estar comprometido com a democratização do acesso ao conhecimento e com a promoção da equidade educacional. Assim, investigar práticas pedagógicas, analisar os métodos de ensino e dialogar com os aportes teóricos da área são ações que contribuem para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e crítica.

Portanto, esta pesquisa não se limita a um exercício acadêmico, mas configura-se como um movimento ético e pedagógico de engajamento com a realidade concreta da escola pública, com o propósito de gerar conhecimentos que possam ser aplicados e compartilhados com outros profissionais da educação, fortalecendo a rede de saberes e práticas em torno do ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

Leffa (2016a, p. 6) alerta que

[...] o “estranhamento” inicial que marca o contato com uma nova língua exige um processo de “entranhamento”, que não pode ser superficial, nem baseado em métodos mecanicistas. Por isso, este trabalho propõe um olhar mais aprofundado e crítico sobre as metodologias, estratégias e abordagens que podem tornar o ensino mais significativo.

Além de fortalecer a prática pedagógica, a pesquisa busca contribuir com os estudos acadêmicos sobre ensino de língua inglesa, propondo reflexões, estratégias e ferramentas alinhadas com a realidade da educação pública. E que de alguma forma, posso auxiliar e ajudar os professores de língua inglesa a terem um maior amparo teórico sobre a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, que muitas das vezes, fogem do controle do professor.

Ao longo deste texto, buscou-se apresentar um panorama abrangente sobre o ensino de línguas, com ênfase especial no ensino de inglês como língua estrangeira

(LE) no contexto da educação básica pública. Foram dialogadas com as principais abordagens pedagógicas e métodos de ensino, desde os modelos tradicionais, como o método Gramática-Tradução, até as abordagens contemporâneas, que integram tecnologias digitais e metodologias ativas, como a aprendizagem por projetos e por tarefas.

A fundamentação teórica explorada, com destaque para as reflexões de Vilson Leffa (1988, 2003), permitiu compreender que ensinar uma língua não se resume à transmissão de regras gramaticais, mas envolve a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir com diferentes culturas e contextos comunicativos. Leffa (2016a) nos convida a refletir sobre a importância do “entranhamento” da língua estrangeira no sujeito, processo que exige uma pedagogia sensível à complexidade cognitiva, afetiva e social da aprendizagem linguística.

Além disso, foi possível compreender que o ensino de línguas na escola pública brasileira ainda enfrenta inúmeros desafios estruturais e pedagógicos, como a formação docente insuficiente, a limitação de recursos didáticos e a dificuldade em promover um ensino verdadeiramente comunicativo e contextualizado. Nesse sentido, torna-se essencial o compromisso com uma prática pedagógica flexível, crítica e situada, que considere as especificidades do contexto escolar e as necessidades reais dos estudantes.

O próximo capítulo aprofundará essa discussão ao apresentar a base teórica e metodológica da pesquisa, estabelecendo relações entre os pressupostos abordados até aqui e os referenciais que orientam a análise do objeto de estudo. Serão discutidas teorias da aprendizagem, aspectos sociolinguísticos relevantes para o ensino de LE e, especialmente, o papel das tecnologias digitais na formação do aluno contemporâneo, considerando seus impactos sobre as práticas pedagógicas e as novas formas de engajamento com a língua inglesa.

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: FUNDAMENTOS, EVOLUÇÃO E
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

***“Os limites da minha linguagem
significam os limites do meu mundo.”***

Wittgenstein

A Educação Linguística constitui-se como um campo interdisciplinar que busca repensar as práticas tradicionais de ensino de línguas, promovendo uma abordagem mais crítica, reflexiva e situada socialmente. No Brasil, essa perspectiva tem ganhado força a partir de discussões oriundas da Linguística Aplicada Crítica, dos estudos de letramento e da Pedagogia Crítica, entendendo a língua como prática social e não apenas como sistema de regras. Segundo Fiorin (2013, p. 18), “a língua não é só o instrumento pelo qual percebemos o mundo, não é apenas uma forma de interpretar a realidade. A língua é também o meio pelo qual interagimos socialmente”.

Num cenário educacional marcado por desigualdades sociais, econômicas e culturais, repensar o ensino de línguas, especialmente da língua inglesa, exige compreender os efeitos das práticas linguísticas sobre a formação de identidades, representações e pertencimentos. De acordo com Rajagopalan (2003), a linguagem está imersa em relações de poder, sendo fundamental que o ensino promova a problematização dos discursos que naturalizam desigualdades.

A Educação Linguística, nesse contexto, propõe um ensino que vá além da memorização de estruturas gramaticais, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso da língua em diferentes contextos e esferas da vida social. Freire (1987) já defendia que o processo educativo deve partir da realidade dos educandos, possibilitando-lhes compreender criticamente o mundo para transformá-lo. Essa concepção está na base da proposta da Educação Linguística crítica.

Este capítulo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos da Educação Linguística, sua evolução histórica e seus desdobramentos para o ensino de língua inglesa na educação básica. Serão apresentados os principais marcos históricos dos estudos linguísticos, a emergência da Linguística Aplicada Crítica e a importância da abordagem dos multiletramentos, finalizando com reflexões sobre a função do livro didático nesse processo.

2.1 Conceito e Surgimento da Educação Linguística

2.1.1 Definição e Dimensões

A Educação Linguística pode ser definida como um campo teórico e prático que articula concepções críticas sobre a linguagem, o ensino e a formação cidadã. Trata-se de um processo formativo que vai além da aprendizagem mecânica das normas gramaticais, promovendo o desenvolvimento de sujeitos capazes de agir linguisticamente em diferentes esferas da vida social, com consciência crítica e reflexiva sobre as práticas de linguagem.

Segundo Cyranka e Oliveira (2016, p. 2), a educação linguística valoriza:

a competência comunicativa dos alunos em situações reais de uso da língua. Essa proposta deve contemplar os aspectos que abordam os gêneros textuais de domínio público, com suas marcas discursivas e interacionais, o uso efetivo e social que fazemos da língua em situações orais ou escritas, formais ou informais, de modo a sinalizar para o aluno que ela se materializa nas interações sociais.

Essa abordagem reconhece que ensinar uma língua é ensinar também os modos pelos quais o sujeito participa de práticas sociais, interpreta o mundo, age sobre ele e se posiciona diante das múltiplas vozes que o constituem.

Na mesma direção, Geraldi (1997) afirma que ensinar língua é ensinar linguagem em uso, ou seja, é ensinar a interpretar e produzir textos em contextos reais de comunicação. A linguagem é, portanto, compreendida como uma prática simbólica e ideológica, marcada por disputas de sentido, por relações de poder e pela produção de identidades. Ao invés de limitar-se à correção da fala ou da escrita, a Educação Linguística crítica busca desenvolver nos estudantes a habilidade de compreender os sentidos sociais dos discursos, questionar normas naturalizadas e atuar como cidadãos discursivos em diferentes esferas da vida.

Essa concepção dialoga fortemente com os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, que, conforme Moita Lopes (2004), rompe com a tradição estruturalista e instrumental da linguagem para privilegiar uma visão situada, etnográfica e política dos usos linguísticos. A linguagem, nessa abordagem, não é neutra, e o ensino da língua passa a ser entendido como prática social, sempre inserida em contextos históricos e ideológicos.

Como observa Rajagopalan (2003), a linguagem é o espaço em que se constroem as subjetividades e onde as ideologias se reproduzem. Por isso, uma Educação Linguística crítica deve incorporar dimensões éticas e políticas,

questionando os padrões linguísticos hegemônicos e valorizando a diversidade cultural e linguística dos sujeitos em sala de aula.

Além disso, autores como Kleiman (1995) e Rojo (2012a) ampliam a discussão ao destacar a centralidade do letramento na constituição da Educação Linguística. Kleiman defende que os letramentos não são apenas competências técnicas de leitura e escrita, mas práticas sociais que envolvem valores, crenças e modos de significar o mundo. Portanto, a Educação Linguística deve contemplar também a formação para múltiplos letramentos — digitais, midiáticos, acadêmicos, estéticos, entre outros.

Nesse contexto, a língua passa a ser vista como um instrumento de participação social, e o papel do ensino é garantir o acesso a diferentes práticas discursivas, contribuindo para a ampliação do repertório linguístico e comunicativo dos estudantes. Rojo (2012a), argumenta que os sujeitos não vivem mais em um mundo apenas oral e escrito, mas eles vivem em um mundo multimodal e transnacional. Assim, a Educação Linguística contemporânea deve ser sensível a essas mudanças e responder aos desafios colocados pela sociedade digital e globalizada.

2.1.2 Origem e Desenvolvimento

A emergência do termo “Educação Linguística” no Brasil remonta às discussões iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, momento em que o campo da Linguística Aplicada passou por um processo de reconfiguração epistemológica. Influenciado pelas teorias dos multiletramentos, da pedagogia crítica e dos estudos pós-estruturalistas, esse movimento buscou romper com o paradigma estrutural e normativo que tradicionalmente orientava o ensino de línguas, propondo em seu lugar uma abordagem mais crítica, cultural e contextualizada.

Nesse processo, destacam-se as contribuições de autores como Paulo Freire, Magda Soares, Roxane Rojo, Luiz Paulo Moita Lopes e Rajagopalan, cujas obras propõem a articulação entre linguagem, educação, ideologia e poder. Paulo Freire (1989, p. 9), por exemplo, já alertava para o papel político da linguagem ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa concepção, posteriormente, se tornaria um dos fundamentos da Educação Linguística crítica, ao

ênfatizar que o ensino da língua deve considerar a realidade concreta dos educandos, seus saberes locais e suas formas de dizer.

Magda Soares (2002) contribuiu significativamente ao pensar o letramento como prática social. Para ela, alfabetizar letrando significa ensinar a leitura e a escrita em contextos significativos, nos quais o aluno compreenda a função social da linguagem e possa exercê-la em sua plenitude. Essa visão influenciou diretamente o desenvolvimento de propostas pedagógicas que integram a leitura e a produção textual a práticas sociais autênticas.

Rojo (2012a), por sua vez, propõe a perspectiva dos multiletramentos como uma resposta à diversidade cultural, linguística e midiática do mundo contemporâneo. A autora afirma que o ensino de línguas deve considerar as múltiplas formas de produção e circulação de sentidos — incluindo imagens, sons, vídeos, redes sociais, entre outros —, e preparar os alunos para atuar criticamente nesses ambientes multimodais.

Moita Lopes (2004) amplia esse debate ao afirmar que a Linguística Aplicada deve ser vista como uma prática indisciplinar, isto é, que se recusa a ser confinada por fronteiras rígidas e propõe a articulação entre diferentes saberes. Para ele, a Educação Linguística deve ser comprometida com a justiça social e com a desconstrução de práticas excludentes, como o preconceito linguístico, o racismo estrutural e a marginalização de saberes periféricos.

Outro autor fundamental nesse cenário é Rajagopalan (2003), que critica a crença na “neutralidade” da linguagem e propõe uma linguística comprometida com os direitos linguísticos dos falantes. Para ele, é necessário que se lute por uma educação que valorize os falares da periferia, das mulheres, das comunidades indígenas e quilombolas, dos jovens das favelas. Esse posicionamento ético e político inspira práticas pedagógicas que reconhecem e legitimam a diversidade linguística e cultural dos sujeitos escolares.

O desenvolvimento da Educação Linguística no Brasil também esteve vinculado às transformações nas políticas públicas de educação e às diretrizes curriculares nacionais. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) incorporaram, ainda que de forma parcial e muitas vezes contraditória, princípios da educação crítica da linguagem, como a valorização da diversidade textual, dos gêneros discursivos e da prática comunicativa em contextos reais.

Desse modo, pode-se afirmar que a Educação Linguística, como campo em consolidação, emerge da confluência de diferentes áreas do conhecimento — Linguística, Educação, Estudos Culturais, Filosofia da Linguagem — e se constitui como uma resposta à necessidade de formar sujeitos críticos, autônomos e preparados para atuar em uma sociedade plural, complexa e em constante transformação.

2.2 Panorama Histórico dos Estudos Linguísticos

2.2.1 Das Gramáticas Tradicionais à Linguística Moderna

O estudo da linguagem remonta aos primórdios da civilização humana e está profundamente enraizado na necessidade dos indivíduos de organizar, sistematizar e refletir sobre o modo como comunicam e constroem sentidos. Ainda na Antiguidade, encontramos registros das primeiras sistematizações linguísticas, notadamente a obra do gramático indiano Panini (c. 500 a.C.), autor de uma gramática altamente sofisticada do sânscrito. Sua obra, *Ashtadhyayi*, é considerada por muitos linguistas como uma das primeiras tentativas de descrição formal de uma língua, utilizando regras e transformações que se assemelham, em muitos aspectos, a concepções contemporâneas de formalismo gramatical.

Na Grécia Antiga, filósofos como Platão e Aristóteles iniciaram reflexões sobre a linguagem que perdurariam por séculos. Platão, em obras como *Crátilo*, discute a relação entre o nome e a coisa nomeada, introduzindo questões semânticas e ontológicas. Aristóteles, por sua vez, sistematizou os primeiros estudos sobre a lógica da linguagem, estabelecendo categorias gramaticais e formas de argumentação que influenciaram profundamente a retórica e a gramática ocidentais.

Durante a Idade Média, os estudos linguísticos estiveram fortemente ligados à teologia e à tradição escolástica cristã. O latim, como língua litúrgica e científica, ocupava um lugar central, sendo visto não apenas como um meio de comunicação, mas como reflexo da ordem divina e da lógica universal. A gramática era tratada como parte do *trivium* (gramática, retórica e dialética), pilar da educação medieval. Como observa Azevedo (2010), a linguagem, nessa perspectiva, era percebida

como um espelho do logos divino e da estrutura racional do mundo, e sua normatização procurava aproximar-se dessa ordem maior.

Com o advento do Renascimento, observa-se uma valorização das línguas vernáculas e uma crescente preocupação com a descrição e comparação entre diferentes línguas. O espírito científico e investigativo da época promove o surgimento de gramáticas de línguas modernas, impulsionando o estudo comparado e histórico das línguas europeias. Isso culminaria, no século XIX, na Linguística Histórica Comparativa, que teve como foco a reconstrução de línguas ancestrais e a identificação de famílias linguísticas. Os neogramáticos, como August Schleicher e Karl Brugmann, formularam as chamadas “leis fonéticas”, defendendo a regularidade das mudanças sonoras e a possibilidade de reconstrução de línguas-mãe hipotéticas, como o proto-indo-europeu. Essa abordagem histórica e comparativa foi fundamental para consolidar a Linguística como um campo científico autônomo, embora ainda centrada na descrição normativa e evolutiva das línguas, pouco voltada para os usos sociais e ideológicos da linguagem.

2.2.2 Linguística Moderna: Saussure e Chomsky

O verdadeiro ponto de virada nos estudos linguísticos ocorre no início do século XX com as ideias do suíço Ferdinand de Saussure, cujas aulas foram reunidas postumamente no livro *Curso de Linguística Geral* (1916). Saussure é frequentemente reconhecido como o “pai da Linguística moderna”, não apenas por propor uma nova forma de estudar a linguagem, mas por inaugurar um novo paradigma científico: o estruturalismo.

Entre suas principais contribuições estão a distinção entre língua (*langue*) — o sistema compartilhado por uma comunidade — e fala (*parole*) — o uso individual desse sistema; e a divisão entre sincronia (estudo da língua em um momento específico) e diacronia (estudo das mudanças ao longo do tempo). Saussure também propôs uma nova teoria do signo linguístico, composto por um significante (a forma sonora) e um significado (o conceito), cuja relação é arbitrária, isto é, não natural, mas construída socialmente. Ele afirmava que “na língua, só existem diferenças sem termos positivos”, mostrando que o significado emerge da relação entre signos, e não de uma correspondência direta com o mundo. As ideias de Saussure influenciaram não apenas a Linguística, mas também a filosofia, a

antropologia (Lévi-Strauss), a psicanálise (Lacan) e os estudos literários (Barthes), moldando uma concepção estrutural da linguagem como um sistema de elementos interdependentes.

Já na segunda metade do século XX, uma nova revolução surge com os trabalhos do linguista norte-americano Noam Chomsky, particularmente com a publicação de *Syntactic Structures* (1957). Chomsky rompe com o behaviorismo então dominante e propõe a teoria da Gramática Gerativa Transformacional, que postula a existência de uma competência linguística inata e universal no ser humano. Segundo ele, todas as línguas compartilham uma estrutura profunda comum, e o aprendizado de uma língua se dá por meio da ativação dessa gramática universal através da exposição a dados linguísticos.

Chomsky distingue entre competência — o conhecimento tácito que o falante tem de sua língua — e performance — o uso efetivo da linguagem, que pode estar sujeito a erros, hesitações, etc. Sua visão racionalista e mentalista marcou a virada cognitivista da Linguística, colocando o foco na mente e no processamento interno da linguagem, em contraposição ao enfoque social das correntes anteriores.

Embora revolucionária, a abordagem chomskiana foi criticada por ignorar os contextos sociais e os aspectos ideológicos da linguagem. Como observa Rajagopalan (2003), ao tratar a linguagem como um objeto puramente cognitivo, desconsidera-se sua dimensão política e social, aspecto fundamental para uma abordagem crítica e educativa da linguagem.

Nesse sentido, a Educação Linguística, especialmente em sua vertente crítica, busca superar as limitações das abordagens estruturalistas e gerativistas, ao integrar os avanços da Linguística com as demandas sociais e pedagógicas do ensino de línguas. Ela incorpora elementos de diferentes tradições, mas os reconstrói à luz de uma concepção mais ampla de linguagem, centrada nas práticas discursivas e na formação de sujeitos históricos e políticos.

2.3 A Educação Linguística Crítica

A Educação Linguística Crítica emerge como uma vertente fundamental no campo da educação linguística ao enfatizar o papel da linguagem como instrumento de poder, ideologia e construção de identidades. Diferentemente de abordagens que

veem o ensino de línguas como mera aquisição de regras gramaticais e vocabulário, a perspectiva crítica propõe que o ensino seja um espaço para a problematização das relações sociais e das formas como a linguagem molda a percepção do mundo e as práticas sociais.

Como ressalta Rajagopalan (2003), a linguagem é inseparável das relações de poder e identidade, e, por conseguinte, o ensino de línguas deve contribuir para que os aprendizes percebam e indaguem sobre as estruturas sociais a partir das quais a linguagem opera. Essa abordagem desafia o paradigma tradicional ao inserir no currículo questões relativas à diversidade cultural, às desigualdades sociais e à pluralidade dos discursos presentes na sociedade.

2.4 Influência da Pedagogia Crítica

A base teórica da Educação Linguística Crítica está fortemente influenciada pelas ideias de Paulo Freire (1987), especialmente sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que propõe a educação como prática de liberdade e emancipação. Para Freire, a educação deve ser um processo dialógico, em que o educador atua como mediador do conhecimento, respeitando os saberes dos alunos e incentivando a reflexão crítica sobre a realidade.

Freire (1987, p.68) enfatiza que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” e que a prática educativa deve valorizar os conhecimentos culturais e populares dos alunos, possibilitando que estes compreendam e transformem sua realidade. Assim, a Educação Linguística Crítica não só promove a competência linguística, mas também a consciência política e ética dos sujeitos.

2.4.1 Principais Autores e Contribuições

Rajagopalan destaca que o ensino de línguas deve assumir uma dimensão ética e política, promovendo o reconhecimento das identidades múltiplas e plurais que compõem a sociedade. Ele argumenta que a educação linguística objetiva preparar os alunos para a participação ativa em sociedades democráticas, valorizando a diversidade linguística e cultural como fonte de riqueza e não como problema (cf. Rajagopalan, 2003).

Moita Lopes (2004) enfatiza que o papel das práticas discursivas na construção das identidades sociais dentro da sala de aula. Para ele, a linguagem é um meio pelo qual as identidades são continuamente produzidas, negociadas e transformadas, o que torna o ensino de línguas um ambiente privilegiado para a reflexão sobre as relações sociais e as dinâmicas de poder. Seu trabalho contribui para a compreensão da sala de aula como um microcosmo social, onde se reproduzem ou contestam ideologias.

Magalhães (2005) traz a Análise Crítica do Discurso para o campo da educação linguística, mostrando como os discursos presentes nos textos, nas mídias e nas práticas cotidianas podem tanto reforçar quanto transformar estruturas sociais de poder. Ela destaca que a educação linguística crítica deve apresentar as formas pelas quais a linguagem expõe a manutenção das desigualdades, proporcionando aos alunos instrumentos para identificar e resistir a esses processos.

2.4.2 Aplicações no Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica

No ensino da língua inglesa, a Educação Linguística Crítica desafia a visão da língua como mero instrumento de comunicação neutra, destacando seu papel na construção social da realidade e na reprodução das relações de poder globais. É fundamental que os professores promovam práticas que estimulem os alunos a refletirem sobre os discursos presentes nos materiais didáticos, na mídia e nas interações cotidianas.

Além disso, a abordagem crítica valoriza a diversidade linguística e cultural dos alunos, reconhecendo que o inglês, enquanto língua internacional, pode ser utilizado tanto como instrumento de inclusão quanto como meio de exclusão social. Segundo Cyranka e Oliveira (2016, n.p.), “um ensino de inglês pautado na educação linguística crítica deve desenvolver não apenas habilidades linguísticas, mas também a capacidade de posicionamento ético e político dos alunos diante dos discursos hegemônicos”.

2.4.3 Desafios e Perspectivas

Implementar a Educação Linguística Crítica na prática pedagógica envolve desafios significativos, especialmente no que se refere à formação dos professores, ao currículo e aos recursos didáticos disponíveis. É necessário que os educadores estejam capacitados para mediar discussões complexas sobre linguagem, cultura, identidade e poder, e que os materiais utilizados estimulem essas reflexões.

Outro desafio é o reconhecimento institucional da importância dessa abordagem, que muitas vezes se choca com políticas educacionais e avaliações que priorizam a memorização e o desempenho em testes padronizados. No entanto, estudos recentes (Rojo, 2012a; Freire, 1987) indicam que a educação linguística crítica contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e participativos, características essenciais para a construção de sociedades democráticas e justas.

2.5 Multiletramentos e Diversidade Linguística

A noção de multiletramentos, proposta por Cope e Kalantzis (2000), amplia a concepção tradicional de letramento, destacando a importância de diferentes formas de linguagem, como os visuais, digitais e corporais. Segundo Rojo (2012a), a identificação da pluralidade semiótica é necessária para promoção da inclusão de sujeitos diversos no processo educativo. Nesse contexto, Moita Lopes (2004) destaca que o espaço escolar é um território discursivo no qual identidades estão em constante negociação, e o ensino de línguas precisa considerar essas múltiplas vozes. Já Rojo (2012a, p.8), complementa que, “ao trabalhar com multiletramentos, os professores permitem que os alunos articulem sua linguagem às práticas sociais e tecnológicas contemporâneas, favorecendo aprendizagens mais significativas.”

A compreensão tradicional de letramento, focada na leitura e escrita de textos impressos, tem sido ampliada com a noção de multiletramentos, proposta por Cope e Kalantzis (2000). Essa perspectiva reconhece que, na contemporaneidade, os indivíduos interagem com múltiplas linguagens e formas de comunicação — visuais, digitais, gestuais, audiovisuais — que compõem um complexo ambiente comunicativo multimodal. Assim, o conceito de letramento ultrapassa o domínio exclusivo do texto escrito para abranger diversas práticas culturais e sociais mediadas por diferentes tecnologias e mídias.

Cope e Kalantzis (2000) argumentam que o ensino deve preparar os alunos para navegar, interpretar e produzir significados em contextos variados, onde textos impressos convivem com imagens, vídeos, memes, infográficos e plataformas digitais. A educação linguística, portanto, precisa assumir um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender e se expressar nesses diferentes modos semióticos, incorporando práticas pedagógicas que dialoguem com as múltiplas formas de linguagem da cultura contemporânea.

Roxane Rojo (2012a) reforça essa ideia ao destacar que o ensino de línguas deve possibilitar aos alunos a transição e o trânsito entre diversas modalidades linguísticas e culturais, valorizando a diversidade de vozes e repertórios presentes na sociedade globalizada. Para Rojo (2012a, p. 54), “a abordagem dos multiletramentos constitui uma estratégia para enfrentar a exclusão e a desigualdade, pois reconhece as múltiplas identidades e experiências culturais que os estudantes trazem para a escola”. Essa perspectiva amplia o escopo da Educação Linguística, colocando a diversidade linguística e cultural no centro da reflexão pedagógica, o que é fundamental para promover a inclusão social e o respeito às diferenças, além de preparar os alunos para os desafios comunicativos do século XXI.

2.6 Educação Linguística e o Ensino de Inglês

A língua inglesa, devido ao seu papel de língua franca global, é frequentemente abordada no ensino brasileiro sob uma perspectiva instrumental, pautada em objetivos utilitaristas como o acesso ao mercado de trabalho e à comunicação internacional. Essa visão normativa e funcional, porém, tende a desconsiderar os aspectos culturais, políticos e ideológicos que permeiam o uso do inglês no mundo contemporâneo.

Segundo Pennycook (2007, p. 76), o ensino da língua inglesa deve ser repensado para além da simples transmissão de estruturas e vocabulários, abraçando uma abordagem crítica que valorize os contextos de uso, os gêneros discursivos e a pluralidade cultural. Para ele, o inglês é “uma prática social imersa em relações de poder globais, que podem tanto oprimir quanto empoderar seus falantes”. Nesse sentido, a Educação Linguística aplicada ao ensino do inglês busca

desenvolver nos alunos uma consciência crítica sobre o papel da língua no mundo, questionando as hierarquias linguísticas e culturais e promovendo a valorização das variedades locais e das identidades plurais. Essa abordagem é especialmente relevante no contexto brasileiro, onde o inglês é uma língua estrangeira e pode ser tanto instrumento de inclusão quanto de exclusão social.

Cyranka e Oliveira (2016) defendem que o ensino do inglês deve estar conectado com as experiências socioculturais dos estudantes, de modo que eles possam perceber o idioma não apenas como um código para decodificar mensagens, mas como um meio de participação social e construção de identidades. Assim, o professor torna-se mediador de uma prática pedagógica que valoriza o diálogo, a reflexão crítica e o respeito à diversidade linguística. No que se refere ao ensino da língua inglesa, Pennycook (2007, p.78) defende que “é necessário ultrapassar abordagens apenas técnicas e reconhecer o idioma como instrumento de poder cultural e simbólico.” Dessa forma, a Educação Linguística crítica, “contribui para que os aprendizes desenvolvam consciência sobre o papel da língua inglesa na globalização e na manutenção de assimetrias sociais”.

2.7 O Livro Didático e a Mediação Crítica

O livro didático é um recurso central no ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras, muitas vezes sendo a principal fonte de conteúdo para professores e alunos. Entretanto, é fundamental que seu uso seja mediado criticamente para evitar a reprodução acrítica de estereótipos, preconceitos e visões homogêneas da linguagem e da cultura. De acordo com Cyranka e Oliveira (2016, n.p.):

o livro didático pode tanto reforçar visões normativas e homogêneas quanto ser uma ferramenta de problematização, desde que o professor atue como mediador crítico. Ao analisar os materiais didáticos à luz da diversidade linguística e cultural, o docente pode propor atividades que desafiem estereótipos e valorizem a pluralidade de saberes e práticas. Práticas pedagógicas eficazes incluem a análise crítica de imagens e textos, a comparação entre variedades linguísticas e a promoção de debates sobre diversidade cultural. Essas atividades ampliam o potencial formativo do livro didático, transformando-o em um instrumento para a construção de uma consciência crítica e ética nos estudantes.

Além disso, o livro didático deve ser visto como um ponto de partida para o diálogo com outras mídias e linguagens, integrando recursos digitais, audiovisuais e multimodais, em consonância com a abordagem dos multiletramentos.

A Educação Linguística, ao propor uma abordagem crítica, social e interdisciplinar do ensino de línguas, representa um avanço teórico e metodológico crucial para a formação de sujeitos autônomos, éticos e politicamente conscientes. No contexto da educação básica e do ensino de língua inglesa, essa perspectiva abre caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a transformação social.

Este capítulo buscou fundamentar os principais conceitos, marcos históricos, autores e debates que sustentam a Educação Linguística Crítica, a abordagem dos multiletramentos e a necessidade de uma mediação reflexiva no uso do livro didático. Tais elementos são indispensáveis para repensar o ensino do inglês nas escolas públicas brasileiras, de modo a torná-lo um espaço de valorização da diversidade, de formação cidadã e de resistência a práticas excludentes.

Para avançar neste desafio, é imprescindível investir na formação continuada de professores, na produção e seleção crítica de materiais didáticos e na implementação de metodologias que valorizem o contexto sociocultural dos alunos. Dessa forma, a Educação Linguística pode cumprir seu papel de contribuir para a construção de uma educação mais justa, plural e democrática.

**CAPÍTULO 3 – ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS**

*“Aprender outra língua é possuir uma
segunda alma.”*

Carlos Magno

O ensino da língua inglesa tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma necessidade presente nas sociedades globalizadas, não apenas por seu valor instrumental no acesso à informação, à ciência e ao mercado de trabalho, mas também por seu impacto simbólico na formação de identidades e na inserção social dos sujeitos. Em um mundo marcado por fluxos comunicacionais e por intensas trocas culturais, torna-se cada vez mais difícil ignorar o status privilegiado que o inglês ocupa como língua franca. No entanto, essa presença global da língua não garante, por si só, um ensino de qualidade ou socialmente justo — especialmente quando se observa a realidade das escolas públicas brasileiras. do ensino de língua inglesa

Historicamente, o ensino de inglês no Brasil esteve fortemente ancorado em modelos eurocêntricos e em abordagens gramatical-tradutórias, voltadas para uma elite letrada e desconectadas da vida cotidiana dos estudantes. Como aponta Leffa (2016b, p. 12), durante muito tempo o ensino de línguas estrangeiras foi privilégio de poucos, enquanto nas escolas públicas a prática permaneceu esvaziada de sentido, seja por falta de políticas públicas estruturantes, seja pelas condições precárias de trabalho enfrentadas pelos professores. Essa herança se faz sentir ainda hoje, revelando o quanto o ensino de inglês continua atravessado por desafios que vão muito além da sala de aula.

Neste contexto, a escola pública se torna palco de um conflito entre o prescrito e o possível, entre o que os documentos oficiais sugerem e o que, de fato, se consegue realizar. A partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, o ensino de língua inglesa ganhou novo fôlego ao ser incluído de forma obrigatória no Ensino Fundamental II, e com destaque na formação para a cidadania e o uso social da linguagem. Contudo, essa inserção oficial não resolve, por si só, os inúmeros obstáculos estruturais, pedagógicos e socioculturais enfrentados cotidianamente pelos educadores da área.

Como professora-pesquisadora que atua diretamente na escola pública, reconheço que o ensino de inglês ocupa, simultaneamente, um espaço de potência e de contradição. Por um lado, carrega o potencial de ampliar horizontes, promover letramentos múltiplos e favorecer o diálogo intercultural. Por outro, é frequentemente reduzido a uma disciplina marginalizada, com carga horária limitada, materiais defasados e pouca valorização institucional. Essa tensão me leva a perguntar: que

ensino de inglês estamos oferecendo aos nossos estudantes? E, sobretudo, a que propósitos ele tem servido?

Este capítulo, portanto, nasce do desejo de contribuir para uma compreensão mais ampla e crítica do ensino de inglês na educação básica brasileira. Parte da premissa de que ensinar uma língua não é apenas transmitir regras, mas formar sujeitos capazes de interpretar, agir e transformar o mundo em que vivem. Para tanto, dialoga com autores como Paulo Freire (1996), que nos ensina que ensinar é um ato político; Pennycook (2001), que propõe o ensino de línguas como prática crítica; Rajagopalan (2003b), que desnaturaliza a hegemonia do inglês; além de Leffa (2016b) e Almeida Filho (2002), que refletem sobre a formação docente e as práticas pedagógicas no contexto brasileiro.

Ao longo dos próximos tópicos, serão discutidas as principais abordagens metodológicas contemporâneas, os limites e as possibilidades trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os desafios enfrentados pelos professores e os caminhos para uma educação linguística crítica e transformadora. A perspectiva que norteia este trabalho é de que o ensino de inglês, quando alicerçado no diálogo, na inclusão e na reflexão crítica, pode ser não apenas uma ferramenta de aprendizagem, mas um espaço legítimo de resistência, emancipação e produção de sentidos.

3.1. O ensino de inglês na escola pública: entre políticas e realidades

A presença da língua inglesa no currículo brasileiro remonta a um longo histórico de tentativas de institucionalização e valorização desse componente curricular, muitas vezes marcada por interesses geopolíticos e econômicos. Ainda que a sua inclusão nas diretrizes educacionais não seja uma novidade, sua efetiva implementação como ferramenta de aprendizagem crítica, comunicativa e cidadã continua sendo um grande desafio — especialmente quando se trata da escola pública brasileira.

Durante décadas, o ensino de inglês nas escolas foi fortemente influenciado por abordagens gramatical-tradutórias, centradas na memorização de estruturas linguísticas e na tradução de textos descontextualizados. Como aponta Leffa (2016b, p. 12), esse “modelo tradicional priorizava o conhecimento passivo da língua, muitas

vezes desconsiderando os aspectos socioculturais da comunicação e negligenciando as reais necessidades dos alunos”. Essa herança ainda persiste em muitos contextos escolares, nos quais o ensino continua restrito a exercícios mecânicos e sem conexão com o mundo real.

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 representou um marco importante ao atribuir ao ensino de inglês um papel mais ativo na formação do estudante como sujeito crítico, socialmente inserido e capaz de interagir em múltiplos contextos. A BNCC propõe uma abordagem que valoriza as práticas de linguagem situadas, entendendo a língua como prática social, e não apenas como estrutura. A proposta, portanto, é que o ensino de inglês se dê por meio de gêneros discursivos autênticos, situações reais de comunicação e reflexão intercultural, promovendo não apenas habilidades linguísticas, mas também cidadania e consciência crítica (BRASIL, 2017).

No entanto, entre o ideal normativo e a prática cotidiana, há um abismo difícil de transpor. Visto que a distância entre o que está prescrito nos documentos oficiais e o que ocorre, de fato, nas salas de aula, se deve a uma série de fatores, como por exemplo: a piora da formação docente, a carência de recursos pedagógicos, carga horária insuficiente destinada à disciplina, a falta de continuidade entre os anos escolares e a desvalorização simbólica da língua inglesa no ambiente escolar.

Essa dissonância é algo que percebo claramente em minha própria prática docente na escola pública. Ainda que os professores busquem inovar e aplicar abordagens mais comunicativas e significativas, muitas vezes nos deparamos com obstáculos estruturais — turmas superlotadas, ausência de laboratórios de línguas, materiais defasados ou inexistentes, e até resistência institucional. A sensação recorrente é de estar “nadando contra a corrente”, tentando garantir um ensino que vá além da reprodução mecânica, mesmo em um sistema que pouco valoriza essa proposta.

Em muitos contextos, infelizmente, o ensino de inglês ainda se reduz à repetição de expressões isoladas, listas de vocabulário e estruturas gramaticais fora de qualquer contexto comunicativo. Segundo Araújo (2020, p. 20)

essa prática empobrece a experiência de aprendizagem e contribui para a naturalização de desigualdades: enquanto estudantes da rede privada têm acesso a cursos intensivos, metodologias imersivas e experiências internacionais, a maioria dos alunos da escola pública vê o inglês como algo distante, inalcançável e, muitas vezes, inútil.

Essa disparidade não é apenas pedagógica, mas também simbólica e política. O domínio da língua inglesa é frequentemente associado a prestígio social, oportunidades acadêmicas e inserção no mercado de trabalho globalizado. Nesse sentido, o ensino precário de inglês na escola pública atua como mais um fator de exclusão, reafirmando as desigualdades históricas e privando os estudantes de camadas populares do acesso pleno ao letramento linguístico e digital. Como salienta Rajagopalan (2003b, p. 10), é preciso olhar para o ensino de inglês não como algo neutro ou técnico, mas como uma prática situada, que carrega em si implicações ideológicas e sociais.

Por isso, defendo que qualquer proposta de ensino de língua inglesa para a escola pública precisa ser pensada dentro de uma perspectiva crítica, inclusiva e equitativa. Mais do que ensinar a língua como código, é preciso ensinar a linguagem como prática social, promovendo uma pedagogia que reconheça os saberes dos alunos, dialogue com sua realidade e contribua para sua formação como cidadãos atuantes no mundo multilíngue e multicultural em que vivem. É somente a partir desse compromisso ético e político com a educação que poderemos ressignificar o lugar do inglês na escola pública e potencializar seu papel como ferramenta de emancipação.

3.2 Metodologias de ensino: da abordagem tradicional à ação comunicativa

O panorama metodológico do ensino de línguas estrangeiras passou, ao longo do século XX e início do XXI, por uma série de transformações que refletem não apenas mudanças nos paradigmas linguísticos, mas também alterações nas concepções de ensino, aprendizagem e sujeito. Cada abordagem proposta ao longo desse percurso respondeu, em maior ou menor grau, aos contextos históricos, políticos e pedagógicos de seu tempo, propondo soluções para os desafios enfrentados pelos professores e pelas instituições.

Entre as metodologias mais duradouras e criticadas está o método gramatical-tradutório, que, apesar de ultrapassado segundo muitos autores, ainda sobrevive em salas de aula brasileiras. Marcado por uma ênfase na tradução literal, na memorização de regras e na leitura de textos descontextualizados, esse método

favorece uma visão mecânica da linguagem, como se aprender uma língua significasse apenas dominar sua estrutura formal. Richards e Rodgers (2001) apontam que esse tipo de abordagem tende a produzir um conhecimento passivo da língua, distante das demandas reais de comunicação, o que compromete sua aplicabilidade no cotidiano dos aprendizes.

Como resposta a essas limitações, surge, a partir da década de 1980, a Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching – CLT*), que traz consigo uma virada epistemológica: ensinar uma língua estrangeira passa a significar oferecer ao aluno oportunidades reais de uso da linguagem em situações significativas. Para os defensores da CLT, como os próprios Richards e Rodgers (2001), a comunicação é o principal objetivo da aprendizagem, e a gramática é vista como um meio, não como um fim em si mesma. Essa abordagem valoriza o contexto, o uso autêntico da língua, a fluência e o engajamento do aluno em práticas sociais.

No entanto, apesar do avanço conceitual que representa, a CLT também apresenta limitações quando aplicada de maneira superficial ou descontextualizada. Em minha própria experiência docente, observei que muitas vezes a abordagem comunicativa é confundida com atividades fragmentadas e lúdicas, que pouco promovem o desenvolvimento crítico ou a autonomia dos estudantes. O desafio, portanto, não é apenas adotar uma nova metodologia, mas compreendê-la em sua profundidade pedagógica e adaptá-la ao contexto sociocultural da escola pública brasileira.

Avançando para abordagens mais contemporâneas, o Task-Based Language Teaching (TBLT), defendido por autores como Ellis (2003), propõe que o ensino da língua estrangeira seja estruturado em torno de tarefas significativas, que envolvam os aprendizes em processos cognitivos mais complexos, como resolver problemas, tomar decisões, produzir textos ou interagir com diferentes gêneros discursivos. A proposta do TBLT é aproximar o ensino da vida real, tornando o processo mais significativo, engajado e conectado aos interesses dos alunos.

Contudo, como salienta Almeida Filho (2002, p. 15), a implementação dessas abordagens mais sofisticadas encontra uma série de obstáculos na realidade brasileira. Entre eles, destacam-se a precariedade das condições materiais, a baixa carga horária da disciplina, a ausência de formação continuada com foco em práticas contemporâneas e, sobretudo, a desvalorização institucional do inglês como

língua de poder e pertencimento no espaço público. Em muitas escolas, o professor de inglês precisa se desdobrar para aplicar práticas modernas com pouco ou nenhum suporte pedagógico e estrutural, o que, infelizmente, limita o alcance das abordagens mais promissoras.

Para além das abordagens centradas na comunicação ou na tarefa, autores como Brown (2007) e Vygotsky (2007) apontam para a importância de uma abordagem sócio construtivista no ensino de línguas, que valorize o processo de construção do conhecimento por meio da interação social. Nesse modelo, o professor assume o papel de mediador, promovendo experiências de aprendizagem que respeitam a bagagem cultural dos alunos, suas experiências de vida e suas práticas sociais. O conhecimento não é transferido, mas construído coletivamente, em um ambiente que estimule a participação ativa, o diálogo e a problematização do mundo.

Essa perspectiva é especialmente valiosa no contexto da escola pública, onde os estudantes trazem consigo histórias de vida marcadas por desigualdades, resistências e saberes muitas vezes invisibilizados pela escola tradicional. Incorporar essas vozes e experiências ao ensino de inglês é, na minha visão, um caminho essencial para tornar o processo de aprendizagem mais justo, significativo e transformador. Como docente, acredito que metodologias que não apenas “ensinem inglês”, mas também empoderem os estudantes como sujeitos plurilíngues e críticos, são aquelas que realmente fazem sentido em uma educação voltada para a emancipação.

Portanto, pensar metodologicamente o ensino de inglês no Brasil exige um olhar sensível à realidade concreta da escola, ao mesmo tempo em que requer uma postura crítica frente às metodologias importadas e às soluções universais. É necessário adaptar, criar, ressignificar práticas — e, sobretudo, reconhecer que nenhuma metodologia será eficaz se estiver dissociada da escuta, da afetividade e do compromisso com a formação integral do aluno.

3.3 Educação linguística crítica: para além da gramática e da fluência

A partir da década de 2000, o ensino de línguas passou a se aproximar de maneira mais contundente das reflexões promovidas pela pedagogia crítica,

inaugurando uma nova perspectiva teórico-metodológica conhecida como educação linguística crítica. Esse movimento representa um deslocamento importante: a língua deixa de ser tratada apenas como um instrumento técnico de comunicação para ser compreendida como um fenômeno social, político e ideológico. Entre os principais pensadores desse campo, destaca-se Pennycook (2001, p. 15), que entende o ensino de línguas como uma prática culturalmente situada e profundamente entrelaçada com relações de poder, identidades e resistências.

Segundo Pennycook (2001, p.15),

ensinar uma língua — especialmente o inglês, que ocupa o lugar de língua global — nunca é um ato neutro. O ensino de línguas carrega consigo visões de mundo, reproduz ou contesta discursos hegemônicos, e influencia diretamente a forma como os sujeitos se posicionam no mundo. Assim, mais do que ensinar vocabulário ou estruturas gramaticais, o ensino de inglês deve promover uma reflexão crítica sobre a linguagem, seu uso e suas implicações nas relações sociais. Essa abordagem rompe com a lógica tecnicista da aprendizagem e propõe uma educação voltada para a construção de significados, para a escuta do outro e para o reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

Rajagopalan (2003b) aprofunda essa discussão ao analisar o ensino de inglês em contextos periféricos, como o Brasil. Ele argumenta que o inglês, muitas vezes apresentado como “universal” ou “neutro”, está, na verdade, imerso em disputas ideológicas, econômicas e simbólicas. Ao ser a língua dominante no comércio internacional, na diplomacia, na ciência e na tecnologia, o inglês acaba por exercer uma forma sutil de imperialismo linguístico. Ignorar essa dimensão política do ensino de inglês é perpetuar desigualdades e reforçar a ideia de que apenas certos conhecimentos — geralmente oriundos do Norte global — são legítimos e desejáveis.

Essa crítica é particularmente relevante quando pensamos na forma como o inglês é tratado na escola pública brasileira. Em muitas situações, o idioma é ensinado como uma “norma” universal a ser imitada, desprezando as múltiplas formas de falar inglês que existem ao redor do mundo, os chamados Englishes (Kachru, 1992, p. 2), e desvalorizando as variações linguísticas e culturais locais. Isso pode gerar nos estudantes a sensação de que suas identidades linguísticas são insuficientes, o que compromete não apenas sua aprendizagem, mas também sua autoestima e pertencimento.

É nesse ponto que a pedagogia freireana se mostra essencial como fundamento da educação linguística crítica. Para Freire (1996), toda prática educativa deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando seus saberes, sua cultura e suas experiências de vida. O diálogo, entendido como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem, permite a construção de conhecimento a partir da escuta, da problematização e da coautoria. Aplicar esses princípios ao ensino de inglês significa transformar a sala de aula em um espaço de produção de sentidos, onde diferentes vozes, inclusive as periféricas e silenciadas, possam emergir e ser legitimadas.

Essa perspectiva tem repercussões profundas em minha prática como professor. Ensinar inglês na escola pública, para mim, vai muito além da preparação para o ENEM ou do acesso ao mercado de trabalho — ainda que esses sejam objetivos legítimos. Trata-se também de promover o letramento crítico, de discutir com os alunos as representações culturais presentes nos livros didáticos, de refletir sobre estereótipos linguísticos e sociais, de construir, junto com os estudantes, uma relação mais consciente, ética e política com a linguagem. É nesse processo que o ensino de inglês se torna uma ferramenta de empoderamento e cidadania.

Em tempos de avanço de discursos autoritários e de silenciamento de saberes plurais, o ensino de línguas não pode se furtar ao seu papel social. Como educadores, temos o compromisso de formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo, questionar desigualdades e agir para transformá-lo. A educação linguística crítica, portanto, não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma postura ética diante do que significa ensinar e aprender em uma sociedade marcada por profundas assimetrias.

3.4 O professor como mediador crítico e formador de sentidos

No contexto contemporâneo, o papel do professor de língua inglesa vai muito além da simples transmissão de conteúdos. A prática docente não pode ser reduzida a uma atuação técnica ou à reprodução de livros didáticos, tampouco à preparação para avaliações padronizadas. Ensinar inglês, em especial na escola pública, requer uma postura crítica, investigativa e ética, que reconheça a complexidade dos sujeitos em formação e a multiplicidade dos contextos nos quais estão inseridos.

Paulo Freire (1996) já alertava que o ato de ensinar não é neutro: todo ensino é também um posicionamento político diante do mundo. O professor, nesse sentido, é chamado a ser um mediador de sentidos, alguém que estimula o pensamento crítico, promove o diálogo e desafia os estudantes a refletirem sobre sua realidade e a linguagem que a constitui. Para Freire, ensinar exige sensibilidade para escutar, coragem para problematizar e compromisso com a transformação social — elementos que são ainda mais urgentes quando falamos de uma língua marcada por disputas simbólicas como o inglês.

No ensino da língua inglesa, esse papel de mediação crítica torna-se ainda mais complexo. Trata-se de uma língua carregada de prestígio simbólico, frequentemente associada a uma elite cultural e econômica, e cuja presença nas escolas é muitas vezes encarada de forma instrumental e excludente. Cabe ao professor, portanto, desconstruir visões hierárquicas e elitizadas sobre o inglês e criar condições para que todos os alunos se sintam capazes de aprender e se expressar nesse idioma — não como meros imitadores de um “padrão nativo”, mas como sujeitos plurilíngues e legítimos usuários da língua.

Tardif (2014, p. 7) contribui para essa discussão ao afirmar que o saber docente é plural e situado. Ou seja, o conhecimento do professor não advém apenas da teoria ou da formação acadêmica formal, mas também da experiência, da convivência com seus alunos, das trocas com outros profissionais e da reflexão sobre sua própria prática. Por isso, é fundamental que os programas de formação inicial e continuada de professores de inglês contemplem não apenas aspectos linguísticos e metodológicos, mas também dimensões socioculturais, ideológicas, identitárias e críticas.

A formação de professores deve preparar o educador para lidar com a diversidade em sala de aula — diversidade essa que se expressa em múltiplas formas: culturais, sociais, raciais, econômicas, de gênero, e também linguísticas. A esse respeito, Canagarajah (1999) destaca a importância de valorizar os “Englishes” falados ao redor do mundo, reconhecendo que não existe um único inglês legítimo, mas sim uma pluralidade de variedades, todas igualmente válidas. Tal perspectiva é essencial para desconstruir a noção de que o inglês britânico ou americano é “o correto” ou “o melhor”, uma ideia que, quando reproduzida em sala de aula, contribui para a exclusão simbólica de alunos que não se veem representados nesses modelos.

Ao trabalhar com adolescentes em escolas públicas, percebo o quanto essas hierarquias linguísticas ainda afetam a autoestima dos estudantes. Muitos acreditam que não são “bons o suficiente” para aprender inglês porque não conseguem reproduzir uma pronúncia padrão ou porque nunca viajaram para fora do país. Romper com essas crenças exige mais do que técnica — exige escuta, acolhimento e um trabalho pedagógico voltado para a valorização das identidades e repertórios linguísticos dos alunos.

Por isso, o professor de inglês deve atuar como um agente de inclusão e reconhecimento. Sua prática precisa promover atividades autênticas, que façam sentido para os estudantes, que estejam conectadas às suas realidades e que permitam a construção de sentido por meio da linguagem. Isso inclui, por exemplo, trabalhar com músicas, vídeos, memes, debates e textos multimodais, promovendo letramentos múltiplos e críticos. Mais do que ensinar o “como dizer”, é preciso também discutir o “por que dizer” e “para quem dizer”.

Em última instância, ser professor de inglês na escola pública é resistir: resistir ao reducionismo curricular, à mercantilização da língua, à visão tecnicista da educação. É insistir que todos os alunos, independentemente de sua origem ou condição social, têm o direito de aprender línguas de forma crítica, participativa e transformadora. E essa resistência é também um gesto de esperança — a esperança freireana de que, por meio da linguagem, possamos reescrever o mundo.

3.5 Tecnologias digitais e ensino de inglês: oportunidades e cuidados

As tecnologias digitais transformaram profundamente as dinâmicas de ensino e aprendizagem, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras. Com a expansão da internet e dos dispositivos móveis, alunos e professores passaram a ter acesso a uma gama diversificada de conteúdo, plataformas e ferramentas que, se bem utilizadas, podem ampliar significativamente o alcance, o engajamento e a autonomia dos estudantes.

No caso do ensino de inglês, o potencial das tecnologias é ainda mais expressivo. A web oferece recursos autênticos de uso da língua em contextos reais, o que antes era restrito a materiais didáticos impressos e limitados. Plataformas como TED Talks, BBC Learning English, canais de YouTube com foco em variações do inglês, podcasts, séries legendadas, músicas com letras interativas e aplicativos

como Duolingo, Quizlet, Kahoot ou LyricsTraining oferecem ao aluno uma experiência imersiva, com acesso a diferentes sotaques, registros e situações comunicativas. Além disso, permitem a customização da aprendizagem, possibilitando que o estudante escolha seus ritmos, temas e interesses, o que fortalece o protagonismo na construção do conhecimento.

Para Paiva (2019), ao incorporar as tecnologias digitais com intencionalidade pedagógica, o professor pode promover um processo de letramento digital crítico, no qual o aluno não apenas consome conteúdo, mas também analisa, questiona, produz e compartilha informação em múltiplos formatos. Isso significa, por exemplo, utilizar vídeos e textos online como ponto de partida para debates sobre diversidade cultural, identidade, consumo, sustentabilidade e outras temáticas sociais relevantes. Nesse modelo, o ensino de inglês deixa de ser puramente instrumental e se torna uma ferramenta para a formação cidadã.

Contudo, é preciso ressaltar que a mera presença da tecnologia não garante inovação pedagógica. É comum observar o uso de recursos digitais de forma acrítica ou mecânica, como meras substituições das atividades tradicionais por versões digitais. Como destaca Paiva (2019), o uso pedagógico das tecnologias requer clareza de objetivos, sensibilidade contextual e postura crítica. Um vídeo no YouTube pode ser usado para reforçar estereótipos tanto quanto para combatê-los; um aplicativo pode reforçar a memorização vazia tanto quanto pode ser usado para despertar curiosidade e reflexão. O diferencial está na mediação docente e na intencionalidade formativa das atividades propostas.

Além disso, a desigualdade de acesso às tecnologias é uma realidade que não pode ser ignorada, especialmente no contexto das escolas públicas. Nem todos os estudantes têm acesso a internet de qualidade, celulares compatíveis com aplicativos ou ambientes familiares que favoreçam o estudo online. Como apontam Rego e Lacerda (2020, p. 6), o uso de tecnologias na educação precisa ser pensado de forma inclusiva e equitativa, respeitando as condições materiais dos alunos e evitando aprofundar as desigualdades já existentes. Uma proposta digital que não considera essas limitações corre o risco de excluir aqueles que mais precisam de apoio.

Na minha experiência como professora efetiva da rede pública estadual, vi de perto os desafios de tentar implementar práticas digitais em contextos de vulnerabilidade social. Em muitos casos, precisamos recorrer a estratégias híbridas,

materiais impressos de apoio e ao uso criativo dos poucos recursos disponíveis para garantir a participação de todos os estudantes. A tecnologia, nesses casos, deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio para promover acesso, voz e pertencimento.

Além disso, o uso das tecnologias deve estar alinhado a uma pedagogia crítica da linguagem. Ou seja, ao invés de reproduzir conteúdo sem reflexão, é preciso trabalhar com os alunos a análise crítica das mídias, a identificação de discursos ideológicos, a construção de produções autorais e o desenvolvimento de uma postura ativa frente à informação. Isso inclui, por exemplo, analisar vídeos de influenciadores em inglês, discutir campanhas publicitárias internacionais, produzir pequenos vídeos com legendas ou até mesmo criar podcasts escolares — práticas que ampliam o repertório linguístico e promovem o protagonismo estudantil.

Portanto, ao mesmo tempo em que reconhecemos o imenso potencial das tecnologias digitais para enriquecer o ensino de inglês, também precisamos enfatizar que seu uso não deve ser fetichizado ou imposto de maneira uniforme. O desafio é encontrar um equilíbrio entre inovação e contexto, entre acesso e criticidade, entre recursos e intencionalidade pedagógica. Em última instância, o que transforma a prática educativa não são as ferramentas em si, mas os sentidos que construímos com elas.

O ensino de língua inglesa no Brasil, sobretudo no contexto da educação básica pública, demanda mais do que uma simples atualização metodológica. Trata-se de um campo que exige uma reconfiguração profunda de propósitos, que vá além do tecnicismo e do cumprimento de metas curriculares, para alcançar uma prática pedagógica verdadeiramente significativa, emancipadora e socialmente situada. Isso implica, antes de tudo, em ouvir com atenção as vozes dos estudantes, compreender suas vivências, respeitar suas identidades e reconhecer os saberes que trazem consigo.

Ao longo deste capítulo, ficou evidente que o ensino de inglês, quando pautado por uma educação linguística crítica, pode ultrapassar as barreiras da gramática normativa e da pronúncia padrão para se tornar uma poderosa ferramenta de construção de sentidos, de questionamento das hegemonias e de promoção de justiça social. A linguagem, nesse sentido, é entendida como prática cultural, como espaço de resistência e como meio de inserção ativa no mundo.

Para que esse horizonte se concretize, o papel do professor é absolutamente central. Mais do que um transmissor de conteúdo, ele deve ser um mediador de experiências, um curador de sentidos e um agente político capaz de conectar os saberes escolares à vida dos alunos. Como apontam Freire (1996), Tardif (2014) e tantos outros autores discutidos neste capítulo, o compromisso ético e social da docência exige formação contínua, condições materiais adequadas, reconhecimento profissional e, sobretudo, liberdade para criar, adaptar e inovar com base nas especificidades do contexto escolar.

Do mesmo modo, é fundamental que as políticas públicas e as instituições formadoras assumam a responsabilidade de garantir estruturas que viabilizem essa prática pedagógica crítica. Isso inclui a ampliação da carga horária de inglês, a valorização da disciplina nos projetos políticos pedagógicos das escolas, o investimento em tecnologias acessíveis, e programas de formação que dialoguem com a realidade da educação básica pública — em vez de reproduzir modelos importados e descolados da prática cotidiana.

Em última instância, ensinar inglês na escola pública não pode ser visto apenas como cumprir uma obrigatoriedade curricular, mas sim como um ato de esperança e de transformação social. Ao desenvolverem competências linguísticas de forma crítica, os alunos também ampliam suas possibilidades de atuação no mundo, fortalecem sua autoestima e se tornam sujeitos capazes de narrar suas próprias histórias em diferentes idiomas, repertórios e plataformas.

É, portanto, nesse entrelaçamento entre linguagem, identidade e justiça social que se encontra o verdadeiro potencial do ensino de inglês no Brasil. Um ensino que reconhece e valoriza a diversidade, que propõe o diálogo intercultural como eixo formativo e que acredita na potência de cada estudante — independentemente de sua origem — de se tornar autor de sua própria trajetória.

**O LIVRO DIDÁTICO E AS AULAS POR TEMA NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA**

***“O conhecimento não tem valor a menos
que você o coloque em prática.”***

Anton Tchekhov

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras é atravessado por múltiplos desafios que refletem, em grande medida, as desigualdades estruturais do sistema educacional do país. Entre os obstáculos mais recorrentes estão a escassez de recursos didáticos atualizados e de qualidade, a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos docentes e as limitações curriculares que, muitas vezes, reduzem o ensino de inglês a uma prática superficial e descontextualizada. Soma-se a isso a carência de formação continuada específica na área de línguas estrangeiras e a dificuldade de acesso a metodologias inovadoras que dialoguem com as realidades socioculturais dos estudantes.

Nesse cenário, o livro didático emerge como um dos instrumentos pedagógicos mais presentes no cotidiano escolar, assumindo o papel de mediador entre os objetivos educacionais e as práticas de ensino efetivamente realizadas em sala de aula. Para muitos professores, especialmente na rede pública, o livro didático representa o principal — e, em certos contextos, o único — recurso sistematizado disponível para o planejamento e a condução das aulas. Ele fornece uma estrutura mínima de conteúdo, atividades e avaliações, sendo, portanto, peça central na organização curricular. No entanto, é necessário problematizar seu uso, reconhecendo que sua eficácia pedagógica está diretamente relacionada à forma como é apropriado, reinterpretado e contextualizado pelo docente.

Aliado a isso, a proposta de organização das aulas por tema tem se revelado uma alternativa potente para tornar o ensino mais significativo, interdisciplinar e conectado com os interesses e vivências dos alunos. Ao estruturar o ensino de inglês em torno de temas relevantes — como diversidade cultural, cidadania, meio ambiente, direitos humanos, entre outros — o professor amplia as possibilidades de engajamento e compreensão dos estudantes, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades linguísticas e competências críticas. Essa abordagem se fundamenta em pressupostos da pedagogia freireana. Freire (1996, p. 15), que defende a construção do conhecimento a partir da realidade concreta dos educandos, promovendo uma educação dialógica e emancipadora.

Neste capítulo, busca-se discutir o uso do livro didático e das aulas por tema como ferramentas que, quando bem planejadas, articuladas e contextualizadas, podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, especialmente no ambiente das escolas públicas. O objetivo é analisar não apenas os usos e limitações desses instrumentos, mas também suas possibilidades

transformadoras quando utilizados de forma crítica e criativa. Pretende-se, com isso, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e socialmente comprometidas, que respondam às demandas reais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além disso, o capítulo propõe uma reflexão sobre o papel do professor como agente ativo na mediação entre o material didático e os saberes dos alunos. Ao invés de assumir uma postura de mera reprodução do conteúdo do livro, o docente é convidado a adaptar, reestruturar e enriquecer as propostas pedagógicas a partir de temas que dialoguem com o contexto local, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa. Assim, a articulação entre o livro didático e as aulas por tema não apenas enriquece o ensino de língua inglesa, mas também fortalece a autonomia e a autoria do professor no exercício de sua prática.

A seguir, será apresentada uma conceituação dos principais termos em foco — livro didático e aulas por tema —, bem como a delimitação de seu campo de atuação no contexto escolar. Também será traçado um breve percurso histórico do uso do livro didático de inglês nas escolas públicas brasileiras, com o intuito de compreender as transformações ocorridas ao longo do tempo e os reflexos dessas mudanças na prática pedagógica atual. Por fim, será discutida a relevância da abordagem adotada neste capítulo para os objetivos desta dissertação, com destaque para suas contribuições à formação docente e às pesquisas na área do ensino de língua inglesa.

4.1 O Livro Didático e as Aulas por Tema: Conceituação e Abordagens

O livro didático, no contexto escolar brasileiro, é tradicionalmente reconhecido como o principal recurso pedagógico utilizado em sala de aula, especialmente nas instituições públicas. Sua presença é marcante e, muitas vezes, determinante na organização do trabalho docente, influenciando não apenas o planejamento e a seleção de conteúdos, mas também a metodologia de ensino, a avaliação e a própria dinâmica da aula. Trata-se, portanto, de um instrumento estruturante da prática pedagógica, com impacto direto sobre o que e como se ensina.

Conforme aponta Tomlinson (2011, p. 33), o livro didático de língua estrangeira funciona como “uma estrutura organizadora do conteúdo, oferecendo

diretrizes, atividades, modelos linguísticos e sequências didáticas que auxiliam tanto o professor quanto o aluno na condução das aulas”. Em contextos de escassez de materiais e formação continuada, como ocorre em muitas escolas públicas brasileiras, o livro didático se torna ainda mais relevante, sendo frequentemente o único material sistematizado de que o professor dispõe. No entanto, embora seu papel como suporte pedagógico seja indiscutível, o uso desse material precisa ser constantemente problematizado, de modo a evitar que se torne uma espécie de “muleta pedagógica” que limita a criatividade docente e inibe a construção de práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e críticas.

É necessário compreender que os livros didáticos não são neutros. Segundo Gray (2010, p. 17), eles carregam consigo uma ideologia – tanto em seus conteúdos quanto em suas formas de abordagem –, refletindo concepções específicas de mundo, de língua e de aprendizagem. Ele destaca que “os livros não são neutros; eles refletem concepções específicas de mundo, de língua e de aprendizagem” (Gray, 2010, p. 17). Essa afirmação nos alerta para o fato de que o livro didático pode reproduzir visões hegemônicas, estereótipos culturais e epistemologias dominantes, sendo, portanto, imprescindível que o professor assuma uma postura crítica frente ao material, questionando o que está (ou não está) representado, quais vozes são privilegiadas e que tipo de relação com a linguagem e com o conhecimento está sendo proposta.

Diante disso, é urgente que o livro didático seja encarado não como um roteiro a ser seguido à risca, mas como um ponto de partida para práticas pedagógicas mais autônomas e transformadoras. A leitura crítica do material possibilita ao docente adaptar, enriquecer e até subverter as atividades propostas, ressignificando seu uso em favor de uma educação mais inclusiva, reflexiva e alinhada aos princípios de justiça social.

Nesse sentido, a proposta de aulas por tema surge como uma alternativa metodológica capaz de romper com a rigidez e a linearidade muitas vezes presentes nos livros didáticos. Essa abordagem curricular se fundamenta na seleção de temas significativos, geralmente conectados ao cotidiano dos alunos, a questões sociais contemporâneas ou a aspectos culturais relevantes, permitindo que o ensino da língua estrangeira se articule de forma mais efetiva com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Trata-se de uma prática que se alinha a uma perspectiva freiriana de educação, na qual o conhecimento é construído a partir da

escuta, do diálogo e da valorização das experiências vividas pelos educandos. (cf. Freire, 1996, p. 12).

A utilização de temas como eixo organizador do ensino favorece uma abordagem mais interdisciplinar, na qual a aprendizagem da língua se dá em contextos reais de uso e se articula com saberes de outras áreas do conhecimento. Para Leffa (2016, p. 51)

o ensino de línguas por meio de temas possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas de maneira mais significativa, pois articula as estruturas da língua a conteúdos de interesse dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais engajada, motivadora e crítica. Além disso, a abordagem temática permite que os estudantes se vejam como sujeitos históricos e culturais, capazes de compreender e intervir no mundo à sua volta por meio da linguagem.

Nesse contexto, o livro didático e as aulas por tema não devem ser encarados como elementos excludentes, mas sim como ferramentas complementares. Enquanto o livro pode oferecer uma base linguística estruturada, com vocabulário, regras gramaticais e modelos de uso da língua, os temas trazem vida ao conteúdo, conectando-o com as experiências reais dos alunos, seus contextos sociais e suas identidades. A articulação entre esses dois elementos exige sensibilidade pedagógica, conhecimento do contexto escolar e abertura à escuta dos estudantes, permitindo que o ensino da língua inglesa vá além da mera instrumentalização e se transforme em um espaço de reflexão, construção de sentido e formação crítica.

Assim, cabe ao professor o papel de mediador consciente, capaz de integrar o potencial estruturante do livro didático com a potência mobilizadora das aulas por tema. Essa integração pode promover não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de utilizar a língua estrangeira como ferramenta de expressão, participação e transformação social.

4.2 O Campo de Atuação e Uso do Livro Didático e das Aulas por Tema no Ensino de Língua Inglesa

O campo de atuação do livro didático de língua inglesa, especialmente nas escolas públicas brasileiras, está intrinsecamente ligado às políticas públicas

educacionais e aos programas oficiais de distribuição de materiais didáticos, notadamente o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Criado para democratizar o acesso a materiais de qualidade e garantir certa equidade entre as instituições de ensino, o PNLD exerce papel fundamental na definição dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, influenciando diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Desde a sua implementação, o programa passou a determinar, de forma significativa, não apenas os materiais adotados, mas também grande parte do que é efetivamente ensinado nas salas de aula, especialmente em disciplinas como língua inglesa, onde a formação específica dos docentes e os recursos disponíveis costumam ser limitados. Ao oferecer às escolas a possibilidade de escolher obras previamente aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), o PNLD confere ao livro didático a função de organizador curricular e norteador pedagógico, extrapolando sua função original de mero material de apoio (cf. Ramos, 2009, p. 10).

É nesse cenário que o livro didático assume um duplo papel: por um lado, contribui para a padronização e a garantia de um mínimo de qualidade e acesso ao conhecimento; por outro, corre o risco de engessar práticas pedagógicas e restringir a autonomia docente. Essa ambiguidade é particularmente evidente no ensino de língua inglesa, em que, historicamente, o livro didático muitas vezes dita a metodologia de ensino, as habilidades linguísticas trabalhadas e até mesmo os valores culturais que atravessam os textos e exercícios. A forma como esse recurso é mobilizado em sala de aula está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica do professor. Em muitos contextos, observa-se o uso linear e mecânico do material, seguindo fielmente a ordem das unidades e os exercícios propostos, sem uma reflexão crítica sobre sua adequação ao perfil da turma ou aos objetivos educacionais. Tal prática, embora compreensível diante das pressões do sistema, pode levar à descontextualização do ensino e à reprodução de um currículo que não representa a realidade dos alunos.

Conforme afirma Tílio (2017, n.p.), o professor precisa desenvolver uma postura crítica diante do livro didático, sendo capaz de selecionar, adaptar, reorganizar e até subverter o conteúdo conforme as demandas específicas da turma, os interesses dos estudantes e os objetivos pedagógicos traçados. Essa atuação crítica exige um olhar atento às entrelinhas do material, às escolhas lexicais, aos contextos socioculturais representados e às práticas discursivas sugeridas. Não se

trata apenas de adaptar uma atividade isolada, mas de reconfigurar o uso do livro como um instrumento flexível, capaz de dialogar com o contexto escolar e com as práticas de letramento que fazem sentido para os alunos.

Nesse contexto, a proposta de aulas por tema se apresenta como uma estratégia pedagógica potente para romper com o ensino fragmentado e descolado da realidade. Ao adotar uma abordagem temática, o professor organiza o currículo a partir de temas geradores, frequentemente relacionados a questões sociais, culturais, identitárias ou ambientais, os quais funcionam como eixo articulador das práticas linguísticas. Essa abordagem promove a construção de um espaço de aprendizagem mais dialógico, no qual o ensino da língua estrangeira está imerso em práticas sociais significativas, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes.

Além disso, a abordagem por temas rompe com a tradicional sequência gramatical dos livros didáticos, oferecendo ao professor maior liberdade para explorar o conteúdo de forma interdisciplinar e contextualizada. Segundo Leffa (2012, p. 17)

o ensino de línguas não deve se limitar à apresentação e memorização de estruturas gramaticais. Ao contrário, é necessário que o conteúdo linguístico esteja inserido em práticas discursivas reais, em situações de uso concreto da linguagem. O ensino por temas possibilita exatamente essa articulação entre língua, contexto e sentido, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

Essa perspectiva é corroborada por Diniz-Pereira (2007, p. 33), ao afirmar que o “currículo temático promove uma educação mais democrática, pois permite que os temas abordados emergjam do diálogo entre professor e alunos, considerando as vivências, as experiências e os interesses dos sujeitos envolvidos”. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser unidirecional e passa a ser construído coletivamente, com base em temas que fazem sentido para a comunidade escolar. O professor, nesse modelo, não é apenas um transmissor de conteúdos previamente definidos, mas um mediador sensível às realidades socioculturais dos seus alunos, atuando de forma ética e comprometida com uma educação transformadora.

Portanto, o campo de atuação do livro didático, quando ressignificado à luz de uma abordagem temática, amplia-se consideravelmente. O livro deixa de ser um fim

em si mesmo e passa a ser um meio para promover aprendizagens significativas, contextualizadas e críticas. O professor, por sua vez, assume um papel mais ativo e criativo no planejamento e na condução das aulas, construindo pontes entre os conteúdos do material didático e os temas relevantes para a formação cidadã dos estudantes. Essa combinação entre o uso consciente do livro e a adoção de temas significativos fortalece a autonomia docente e contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e voltada para a emancipação dos sujeitos.

4.3 Breve Percurso Histórico do Livro Didático de Inglês nas Escolas Públicas Brasileiras

O uso do livro didático de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras está diretamente relacionado à própria trajetória da disciplina no currículo escolar, que reflete processos históricos, políticos e culturais complexos. A inserção do inglês como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro remonta ao século XIX, período em que a língua inglesa começa a ganhar relevância internacional e passa a ser introduzida em instituições educacionais voltadas para a elite. Contudo, foi somente a partir da década de 1940 que a presença do inglês nas escolas públicas brasileiras se consolidou de forma mais sistemática, acompanhando um projeto nacional de modernização educacional e inserção do país em um contexto geopolítico globalizado. (cf. Paiva, 2003, p.15).

Durante as décadas de 1950 e 1960, o ensino de inglês nas escolas públicas estava centrado em abordagens tradicionalistas, com forte influência dos métodos gramaticais e estruturalistas. Nessa fase, a prática pedagógica privilegiava a tradução literal, a memorização mecânica de regras gramaticais e o ensino focado na forma, em detrimento da comunicação efetiva e da oralidade. Os livros didáticos produzidos e utilizados nesse período refletiam esse enfoque, apresentando predominantemente listas extensas de vocabulário isolado, exercícios repetitivos e textos descontextualizados, pouco conectados à realidade dos alunos ou a contextos comunicativos autênticos. Essa configuração limitava a participação ativa dos estudantes e dificultava a internalização funcional da língua estrangeira (Almeida Filho, 1993, p. 17).

Na década seguinte, entre os anos 1970 e 1980, o cenário começou a apresentar mudanças impulsionadas pela difusão do método audiolingual, que enfatizava a repetição oral, os diálogos e a imitação de padrões linguísticos, buscando o automatismo e a fluência por meio da prática oral. Ainda assim, embora tenham sido introduzidas novidades metodológicas, tais como a utilização de diálogos e exercícios de escuta, o ensino continuava limitado pela pouca ênfase na construção de sentido real, na contextualização sociocultural e na participação crítica do aluno no processo de aprendizagem. A linguagem continuava sendo tratada mais como um sistema abstrato do que como instrumento de interação social e expressão de identidade.

Foi somente a partir da década de 1980 que começaram a emergir críticas mais consistentes e fundamentadas à forma tradicional de ensino da língua inglesa, tanto em relação aos métodos pedagógicos quanto aos materiais didáticos utilizados. O surgimento e a consolidação da abordagem comunicativa trouxeram um novo paradigma, centrado na funcionalidade da língua e na capacidade do aprendiz de usar a linguagem em situações reais de comunicação. Paralelamente, o campo dos estudos de letramento crítico ganhou força, influenciando pesquisadores e professores a problematizar as práticas pedagógicas vigentes e a buscar materiais didáticos que incorporassem valores culturais, sociais e políticos mais alinhados com a formação integral dos estudantes. Autores como Moita Lopes (2006) destacam que esse período representou uma reconfiguração importante, na qual o ensino de línguas passou a ser visto como um processo dinâmico e contextualizado, em oposição à rigidez estruturalista anterior.

Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, houve um reconhecimento oficial da necessidade de desenvolver competências comunicativas e discursivas no ensino de línguas estrangeiras. Os PCN estabelecem orientações que influenciaram diretamente a produção e aprovação dos livros didáticos, incentivando a inclusão de atividades contextualizadas, o uso diversificado de gêneros textuais e a integração das competências linguísticas de forma mais equilibrada — oralidade, escrita, leitura e escuta passaram a ser trabalhadas de maneira integrada. Essa mudança representou um avanço significativo na concepção pedagógica dos materiais e nas práticas escolares.

Mais recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, o ensino da língua inglesa foi reposicionado como componente curricular obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. A BNCC enfatiza o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, incentivando o uso da língua inglesa para interação significativa em contextos reais e pluriculturais, alinhando-se às demandas do mundo globalizado e da sociedade do conhecimento. Essa nova orientação curricular impactou a elaboração dos livros didáticos atuais, que passaram a incorporar temas contemporâneos, diversidade cultural, inclusão digital e abordagens pedagógicas inovadoras BRASIL (2017, p. 15).

Entretanto, apesar dessas transformações teóricas e estruturais relevantes, persistem desafios significativos na prática cotidiana das escolas públicas. Muitos professores relatam que, embora os livros didáticos atuais sejam mais modernos em aparência e linguagem, ainda apresentam limitações no que tange à abordagem crítica, à representatividade cultural e social e à aplicabilidade em contextos de recursos escassos. Além disso, a formação continuada docente nem sempre acompanha essas mudanças curriculares e metodológicas, o que dificulta a apropriação crítica e efetiva do material como ferramenta para uma aprendizagem mais significativa e emancipadora. (cf. Rajagopalan, 2005, p. 12).

Assim, o percurso histórico do livro didático de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras revela avanços importantes em termos de concepção pedagógica e inovação curricular, mas também evidencia a necessidade permanente de reflexão crítica sobre seu uso. Compreender essa trajetória é fundamental para que professores e gestores educacionais possam utilizar o material didático de forma consciente, crítica e criativa, articulando-o a abordagens pedagógicas contemporâneas, como as aulas por tema, que respondem mais diretamente às demandas sociais, culturais e educacionais do nosso tempo.

A inclusão deste capítulo na presente dissertação justifica-se pela centralidade que o livro didático e as aulas por tema ocupam na prática docente no ensino de língua inglesa, sobretudo no contexto das escolas públicas brasileiras, onde os recursos disponíveis costumam ser escassos e a realidade educacional impõe múltiplas limitações. Ao investigar e refletir sobre o uso desses instrumentos pedagógicos, busca-se não apenas mapear suas potencialidades e limitações, mas, sobretudo, compreender os modos como eles podem ser ressignificados e apropriados a partir de uma abordagem crítica, emancipatória e transformadora da

prática educativa. Tal reflexão é fundamental para avançar na construção de metodologias que efetivamente dialoguem com a diversidade sociocultural dos estudantes e promovam aprendizagens significativas e contextualizadas.

Em um país marcado por profundas desigualdades educacionais e sociais, o livro didático frequentemente representa o único recurso acessível, estruturado e contínuo que o professor dispõe para organizar suas aulas e conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Esse fato confere ao livro didático um papel ambíguo: enquanto instrumento de democratização do acesso ao conhecimento, também pode representar um fator limitador da autonomia docente e da criatividade pedagógica. Conforme argumenta Freire (1996, p.17), não existe neutralidade na educação: ensinar é sempre um ato político que envolve escolhas, posicionamentos e possibilidades de transformação social. Dessa forma, compreender como o livro didático é utilizado, apropriado ou mesmo subvertido pelos professores é essencial para repensar o ensino de inglês como uma prática de libertação, de construção de cidadania e de valorização das identidades culturais dos sujeitos envolvidos.

Além disso, este capítulo dialoga diretamente com os objetivos centrais desta dissertação, que visam refletir sobre práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa que sejam coerentes com os princípios da educação inclusiva, crítica, contextualizada e socialmente comprometida. Ao considerar o livro didático e as aulas por tema como eixos fundamentais de análise, abre-se um espaço significativo para pensar caminhos possíveis de inovação e melhoria dentro das condições concretas do cotidiano escolar. Tal perspectiva reconhece as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores — desde a falta de recursos até às pressões institucionais —, mas também propõe alternativas viáveis e fundamentadas que possam ser implementadas a partir do próprio interior do sistema educacional.

Por fim, há uma intenção clara de valorizar o saber docente e suas estratégias criativas e inovadoras diante das limitações materiais e institucionais. Como observa Nóvoa (1992, p.12), “o professor não é um mero executor passivo de planos e materiais pré-formatados, mas um sujeito ativo que interpreta, recria e transforma o currículo a partir de suas experiências, conhecimentos e da realidade da turma”. Essa concepção de professor como autor e agente de transformação legitima a prática pedagógica como espaço de resistência e invenção, mesmo quando o ponto de partida é um livro didático cuja estrutura foi previamente definida. Dessa forma, este capítulo funciona também como um reconhecimento da autoria do professor em

sala de aula, evidenciando sua capacidade de mediação crítica entre o material didático, o currículo formal e a vivência concreta dos estudantes.

4.4 Contribuições para a Prática Docente e para Pesquisas na Área de Ensino de Inglês

Refletir sobre o uso do livro didático e das aulas por tema no ensino de língua inglesa proporciona contribuições valiosas e multifacetadas para a prática docente, que vão além da simples organização curricular. Em primeiro lugar, essa reflexão permite repensar o papel do professor como curador, mediador e coautor do conhecimento, um agente ativo que não se limita à aplicação mecânica de atividades prontas, mas que problematiza, contextualiza e adapta os materiais didáticos às realidades concretas e às especificidades de suas turmas. Essa postura reflexiva e crítica é indispensável para promover uma aprendizagem significativa, que considere as experiências, interesses e necessidades dos estudantes, valorizando suas vozes e reconhecendo a diversidade cultural presente em sala de aula.

Ao planejar aulas organizadas por temas, o professor mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos, conecta diferentes áreas do conhecimento e estimula a construção coletiva de saberes, rompendo com o modelo tradicional de ensino que privilegia a simples reprodução de conteúdos fragmentados. Essa abordagem pedagógica valoriza o diálogo, a escuta ativa e o engajamento dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Por meio dos temas, é possível estabelecer pontes entre a língua estrangeira e questões sociais, culturais e identitárias relevantes para os alunos, o que reforça a função emancipatória do ensino de línguas.

No campo da pesquisa em ensino de inglês, tal debate tem gerado contribuições fundamentais para a compreensão do papel do livro didático não apenas como instrumento pedagógico, mas também como mediador de identidades, representações culturais e construção de sentidos em sala de aula. Rajagopalan (2005, p. 17), por exemplo, destaca a necessidade de se estar atento às “ideologias linguísticas e culturais que permeiam os materiais didáticos, apontando que uma abordagem crítica é essencial para evitar a reprodução e perpetuação de

estereótipos, preconceitos e desigualdades históricas”. Essa perspectiva convida educadores e pesquisadores a problematizar o conteúdo dos livros, questionando as escolhas editoriais e propondo ressignificações que promovam uma educação mais justa e plural.

Estudos realizados por Tomlinson (2011) e Gray (2010) também evidenciam que, embora os livros didáticos ainda sejam fortemente influenciados pela lógica de mercado e por interesses econômicos, observa-se uma gradual incorporação de temas contemporâneos, de diversidade cultural e de abordagens mais comunicativas e interculturais. No entanto, esses avanços somente se concretizam plenamente quando são mediados por professores conscientes, críticos e devidamente formados, que sejam capazes de utilizar o material de maneira contextualizada e crítica, superando o uso passivo do livro e valorizando as experiências e contextos dos estudantes.

Dessa forma, este capítulo contribui duplamente: fortalece a prática docente ao incentivar uma atuação crítica e inovadora frente ao material didático e às estratégias pedagógicas, e amplia o debate acadêmico ao trazer para o centro da discussão a importância do livro didático combinado com as aulas por tema para o ensino da língua inglesa. Ao reconhecer o livro didático como uma ferramenta potente, porém insuficiente para garantir uma aprendizagem plena e transformadora, e ao defender as aulas por tema como uma estratégia pedagógica capaz de promover um ensino mais justo, inclusivo e conectado com os desafios da contemporaneidade, esta reflexão oferece caminhos viáveis para que o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras possa avançar rumo a uma prática educacional mais crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

4.5 O Livro Didático e as Aulas por Tema como Apoio ao Trabalho do Professor

No cotidiano das escolas públicas brasileiras, o professor enfrenta uma série de desafios que vão além da simples transmissão do conhecimento linguístico. Salas superlotadas, falta crônica de recursos pedagógicos, diversidade de níveis linguísticos e culturais entre os alunos, ausência ou precariedade da formação continuada e o peso das exigências burocráticas constituem um cenário complexo e frequentemente adverso. Essas condições dificultam a implementação de práticas

pedagógicas inovadoras e demandam do docente não apenas resiliência, mas também criatividade, flexibilidade e capacidade de adaptação. Nesse contexto, tanto o livro didático quanto a abordagem por temas podem funcionar como importantes aliados do professor, desde que utilizados de maneira crítica, flexível e contextualizada, evitando o uso mecânico e acrítico que pode comprometer a qualidade do ensino.

O livro didático, tradicionalmente, oferece uma estrutura mínima e necessária sobre a qual o docente pode construir sua prática pedagógica. Ele organiza conteúdos, sugere sequências de atividades, disponibiliza textos autênticos, modelos de linguagem e oferece propostas de avaliação que facilitam o planejamento e a condução das aulas. Em contextos marcados pela escassez de outros recursos didáticos e pela alta demanda sobre o professor, essa previsibilidade e sistematização do material podem representar um “porto seguro” para o planejamento escolar, permitindo certa economia de tempo e garantindo uma base curricular consolidada (cf. Oliveira, 2015, p.18). No entanto, é imprescindível que essa utilização não seja feita de forma mecânica, como um roteiro inflexível a ser seguido cegamente. O papel do professor é o de selecionar criteriosamente aquilo que de fato faz sentido para sua turma, adaptar o material conforme as necessidades, interesses e características específicas dos alunos, e até mesmo rejeitar trechos ou atividades que não dialoguem com a realidade vivida em sala de aula.

Por outro lado, as aulas por tema proporcionam uma liberdade criativa e pedagógica maior, pois colocam o professor em posição de autor do currículo, estimulando-o a pensar sua prática a partir de eixos temáticos que dialoguem diretamente com a experiência dos estudantes. A escolha de temas relevantes — tais como diversidade cultural, tecnologia, meio ambiente, juventude, racismo, gênero e outras questões sociais contemporâneas — possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas integradas a uma visão crítica de mundo e a uma educação contextualizada e comprometida com a formação cidadã. Conforme defende Freire (1996, p.12), o ensino precisa partir do “mundo vivido” dos educandos, valorizando suas experiências, culturas e saberes, de modo que a linguagem se torne um instrumento para interpretar, transformar e intervir na realidade. Nesse sentido, os temas funcionam como pontes entre a linguagem e a vida, tornando o aprendizado mais significativo e engajador.

A articulação entre o livro didático e as aulas por tema pode, portanto, potencializar o trabalho docente de forma bastante produtiva. Por exemplo, um texto presente no livro pode ser utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto temático maior, que articule atividades diversas e promova a reflexão crítica sobre questões sociais ou culturais pertinentes à comunidade escolar. Uma atividade proposta pelo livro pode ser adaptada, ampliada e integrada a uma sequência didática que contemple temas emergentes do cotidiano dos alunos, fomentando a interdisciplinaridade e a participação ativa dos estudantes. Essa combinação entre os dois recursos exige do professor criatividade, reflexão contínua e, sobretudo, autonomia profissional para navegar entre o material pré-existente e as necessidades reais da turma.

Nesse processo de ressignificação e ampliação das práticas pedagógicas, a formação continuada e os espaços de troca entre professores assumem papel fundamental. Como observa Gimenez (2015, p.18), a prática docente se fortalece e ganha maior potência quando sustentada por comunidades de aprendizagem, nas quais os educadores compartilham experiências, analisam criticamente os materiais, refletem sobre suas práticas e produzem coletivamente saberes pedagógicos. Esses espaços colaborativos contribuem para a superação do isolamento profissional e favorecem a construção de estratégias inovadoras, alinhadas aos princípios de uma educação democrática e inclusiva.

Este capítulo dedicou-se a discutir o papel fundamental do livro didático e das aulas por tema no ensino de língua inglesa, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras, evidenciando tanto suas potencialidades pedagógicas quanto suas limitações intrínsecas. A análise desenvolvida permitiu compreender que, embora o livro didático constitua um recurso central e amplamente utilizado nas práticas escolares, ele deve ser encarado essencialmente como um instrumento de mediação pedagógica e não como um fim em si mesmo. Seu uso eficaz demanda do professor uma postura crítica, reflexiva e criativa, capaz de adaptar, contextualizar e, muitas vezes, reconstruir as propostas e conteúdos apresentados, de modo a atender às especificidades do seu contexto educacional e às necessidades de sua turma.

Por sua vez, as aulas por tema surgem como uma alternativa metodológica enriquecedora, que valoriza a realidade vivida pelos alunos, promove o diálogo intersubjetivo entre saberes diversos e estimula aprendizagens mais significativas e

contextualizadas. Essa abordagem, quando articulada de forma consciente e integrada ao uso do livro didático, tem o potencial de ampliar e aprofundar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, aproximando-o dos desafios e demandas do mundo contemporâneo, marcado pela diversidade cultural, pela interculturalidade e pela necessidade de formação crítica dos sujeitos.

Assim, conclui-se que tanto o livro didático quanto às aulas por tema devem ser compreendidos dentro de um projeto pedagógico amplo e integrado, que tenha como horizonte a formação de sujeitos críticos, autônomos, plurilíngues e socialmente comprometidos. Para que essa visão pedagógica se concretize de forma efetiva, torna-se imprescindível o investimento continuado na formação docente, voltada para o desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e reflexiva dos professores; o fortalecimento de políticas públicas educacionais que assegurem recursos, condições de trabalho e materiais didáticos adequados; e a valorização da autonomia do professor enquanto intelectual da educação, capaz de mediar o currículo, adaptar conteúdos e inovar práticas pedagógicas.

Esse conjunto de ações articuladas contribui para a construção de uma educação de qualidade, inclusiva e emancipatória, na qual o ensino da língua inglesa ultrapasse o domínio técnico da linguagem e se constitua como ferramenta para a compreensão e a transformação crítica do mundo, preparando os estudantes para atuar de forma consciente, ética e eficaz em um contexto globalizado e multifacetado.

METODOLOGIA

“Pesquisar é ver o que todo mundo viu e pensar o que ninguém pensou.”

Albert Szent-Györgyi

Toda pesquisa acadêmica precisa estar fundamentada em procedimentos metodológicos que assegurem sua consistência, validade e relevância, uma vez que é a partir deles que se estabelece o rigor científico necessário ao desenvolvimento de um estudo. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, especialmente quando vinculada ao campo educacional, essa escolha metodológica é ainda mais significativa, pois envolve compreender fenômenos complexos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas. Nesse contexto, destacam-se duas grandes abordagens de investigação: a quantitativa e a qualitativa.

A pesquisa quantitativa busca traduzir dados em números, permitindo medições, análises estatísticas e generalizações que favorecem uma visão ampla da realidade investigada. De acordo com Creswell (2014, p. 32), “a pesquisa quantitativa envolve a identificação de variáveis, a mensuração precisa e a análise estatística dos dados”, o que a torna adequada para estudos que se propõem a verificar relações de causa e efeito, testar hipóteses ou mensurar resultados concretos. Essa abordagem é especialmente recorrente em contextos educacionais voltados para a avaliação de indicadores objetivos, como índices de frequência, níveis de rendimento escolar ou desempenho em avaliações externas de larga escala, a exemplo da Prova Brasil ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Segundo Flick (2009, p. 12), o método quantitativo tende a privilegiar a objetividade, o controle e a possibilidade de replicação dos resultados, sendo uma ferramenta importante para gestores educacionais e pesquisadores que precisam de dados estatísticos para a formulação de políticas públicas. No entanto, quando se trata do ensino de línguas, especialmente no contexto da educação básica pública, sua aplicação apresenta limites, uma vez que nem sempre é capaz de capturar dimensões mais subjetivas do processo de ensino-aprendizagem, como motivações, percepções dos estudantes e práticas pedagógicas mediadas por materiais didáticos.

Em contrapartida, a pesquisa qualitativa volta-se para a compreensão dos significados, interpretações e contextos que permeiam os fenômenos sociais e educacionais, colocando em evidência aspectos subjetivos que não podem ser reduzidos a números. Bogdan e Biklen (1994, p. 47) destacam que “a investigação qualitativa é rica em descrição de pessoas, situações e acontecimentos, e tem como propósito a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos participantes”. Esse olhar interpretativo permite ao pesquisador compreender como os sujeitos

interagem, constroem sentidos e atribuem valores às práticas em que estão inseridos.

Segundo Lüdke e André (2013, p. 15), a pesquisa qualitativa é particularmente relevante na área da educação porque considera os processos, e não apenas os resultados, permitindo analisar o ensino em sua complexidade. Essa abordagem possibilita compreender, por exemplo, como professores mobilizam metodologias em sala de aula, de que maneira os estudantes se apropriam do conhecimento e como os recursos pedagógicos — entre eles o livro didático — contribuem ou limitam o processo de aprendizagem.

No campo do ensino de línguas estrangeiras, a pesquisa qualitativa se mostra essencial para interpretar não apenas os conteúdos presentes nos materiais didáticos, mas também as concepções de língua, cultura e ensino que esses conteúdos refletem. Richards (2001) e Brown (2007) argumentam que o ensino de idiomas não pode ser reduzido a técnicas isoladas ou resultados de desempenho, mas precisa ser analisado como prática social, que envolve contextos culturais, interações comunicativas e objetivos educacionais específicos.

Nesse sentido, ao adotar uma perspectiva qualitativa, este trabalho privilegia a análise crítica do livro didático de língua inglesa utilizado na rede pública, considerando-o não apenas como um repositório de exercícios ou conteúdo, mas como um artefato pedagógico e cultural que expressa concepções de ensino-aprendizagem. Assim, a abordagem qualitativa favorece a compreensão de como o material organiza seus conteúdos, as metodologias sugeridas e como dialoga com as necessidades reais dos estudantes e professores da educação básica.

No presente estudo, adota-se a pesquisa qualitativa de caráter descritivo e bibliográfico, por estar voltada especificamente para o ensino de língua inglesa no ensino básico da rede pública e para a análise de um livro didático de inglês adotado nesse contexto. Gil (2008, p. 42) explica que a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Assim, mais do que levantar dados numéricos, a proposta deste trabalho é observar e interpretar como o fenômeno do ensino de inglês se materializa por meio das práticas pedagógicas e do uso do livro didático, considerando não apenas a estrutura dos conteúdos, mas também os significados e concepções pedagógicas implícitas nesse processo.

Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 10), a pesquisa descritiva é fundamental na área da educação, pois fornece um retrato detalhado da realidade investigada, permitindo identificar padrões, limitações e potencialidades presentes no contexto escolar. Quando associada ao viés qualitativo, essa modalidade possibilita ao pesquisador realizar uma análise interpretativa das práticas e recursos, superando a mera descrição e avançando para a compreensão crítica. No caso do presente estudo, isso se expressa na investigação sobre como os conteúdos da língua inglesa são organizados no livro didático, quais metodologias são sugeridas para o professor e de que forma essas propostas dialogam — ou não — com as necessidades da rede pública de ensino.

Já a dimensão bibliográfica da pesquisa, de acordo com Severino (2007, p. 34), caracteriza-se pelo estudo sistemático de produções já existentes sobre o tema, como artigos, livros e documentos oficiais. No âmbito desta investigação, a pesquisa bibliográfica oferece subsídios teóricos para discutir metodologias de ensino de inglês, concepções de linguagem e o papel do livro didático como instrumento pedagógico. Dessa forma, ao articular a análise do material didático com as contribuições da literatura especializada, busca-se construir uma reflexão fundamentada e crítica sobre o ensino de inglês na escola pública brasileira.

A escolha pela pesquisa qualitativa descritiva e bibliográfica justifica-se em função do objeto investigado: o ensino de inglês no ensino básico da rede pública, considerando-se tanto as práticas pedagógicas quanto a adoção de um livro didático específico. Nessa perspectiva, o material didático ultrapassa a função de mero recurso de apoio ao professor, configurando-se como um artefato cultural, político e pedagógico, que carrega concepções de língua, ensino e aprendizagem. Assim, os materiais didáticos não apenas organizam e apresentam conteúdos linguísticos, mas também orientam metodologias de ensino, moldam as formas de interação em sala de aula e influenciam diretamente a postura dos professores e as expectativas dos estudantes (cf. Richards e Rodgers, 2001).

Paiva (2019) contribui para esse debate ao destacar a necessidade de compreender o livro didático como mediador das práticas pedagógicas, enfatizando que sua utilização deve ser analisada criticamente em função do contexto escolar em que está inserido. Isso significa considerar fatores como a realidade socioeconômica dos alunos, a formação do professor, as políticas públicas que regulam a adoção dos materiais e a adequação dos conteúdos às demandas reais

da comunidade escolar. Nesse sentido, o livro didático deixa de ser entendido como ferramenta neutra e passa a ser visto como um instrumento que tanto pode favorecer quanto limitar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Além disso, a pesquisa qualitativa permite articular a análise do material didático com a observação das práticas docentes, reconhecendo que o ensino de inglês na rede pública enfrenta desafios estruturais e pedagógicos significativos, como a carga horária reduzida, a formação inicial e continuada limitada dos professores e a escassez de recursos pedagógicos complementares. Brown (2007, p.15) ressalta que o ensino de línguas deve ser planejado a partir de metodologias que promovam o engajamento ativo dos alunos, a construção significativa do conhecimento e a interação comunicativa, mesmo em contextos adversos.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa oferece instrumentos para analisar de maneira integrada as práticas pedagógicas e o material didático, permitindo compreender em profundidade a relação entre teoria e prática, conteúdos e metodologias, bem como identificar potencialidades e limitações no ensino de inglês no contexto da educação básica pública. Esse olhar crítico estabelece a base necessária para o próximo capítulo, que se dedicará à análise detalhada do livro didático de inglês adotado, evidenciando como seus conteúdos e abordagens metodológicas dialogam com a realidade das aulas e com os princípios de ensino defendidos na literatura especializada.

Por fim, a metodologia adotada neste estudo possibilita não apenas descrever, mas também interpretar criticamente tanto o ensino de inglês em sala de aula quanto a proposta pedagógica do livro didático analisado. O estudo ultrapassa o inventário de conteúdos e atividades, buscando compreender de que maneira esses elementos dialogam com as necessidades, possibilidades e desafios do contexto escolar brasileiro. Essa abordagem permite identificar se e como o material didático e as práticas docentes favorecem uma aprendizagem significativa, considerando fatores como engajamento dos alunos, estratégias pedagógicas e adequação às demandas do ensino público de língua inglesa.

Ao mesmo tempo, a articulação entre a pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica e a análise do material didático fornece uma perspectiva integrada que conecta teoria e prática, consolidando o entendimento de que o livro didático é tanto um recurso pedagógico quanto um mediador das concepções de ensino e aprendizagem presentes nas aulas. Essa perspectiva crítica é essencial para

compreender como os conteúdos, atividades e abordagens metodológicas se relacionam com as propostas teóricas defendidas na literatura especializada, incluindo os princípios comunicativos, interacionais e baseados em tarefas apontados por Richards e Rodgers (2001), Brown (2007) e Paiva (2009).

Por fim, este capítulo metodológico estabelece os fundamentos teóricos e procedimentais que orientam toda a investigação, servindo como ponte para o capítulo seguinte. No capítulo subsequente, será realizada a análise detalhada do livro didático de inglês *Ways – English for Life (6º ano)* de Franco e Tavares (2022), buscando evidenciar de que maneira seus conteúdos, atividades e metodologias contribuem para a prática pedagógica em sala de aula. A intenção é construir um diálogo crítico entre o material didático e a realidade do ensino de inglês no ensino básico da rede pública, fortalecendo a reflexão sobre a mediação entre teoria, prática e aprendizagem significativa.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *WAYS – ENGLISH FOR LIFE*

***“Ambiciono que o idioma em que eu te falo
Possam todas as línguas decliná-lo
Possam todos os homens compreendê-lo.”***

Augusto dos Anjos

A análise de materiais didáticos é uma etapa fundamental para compreender como as práticas de ensino de línguas se articulam com documentos oficiais, teorias educacionais e perspectivas críticas de formação. O livro *Ways – English for Life* (6º ano), de Claudio Franco e Kátia Tavares (2022a), publicado pela Editora FTD, foi elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), contemplando os níveis A1 e A2 de proficiência.

Este capítulo busca analisar a obra a partir da perspectiva da Educação Linguística, compreendida como prática pedagógica que considera a língua não apenas como sistema estrutural, mas como ação social, mediada culturalmente e orientada para o desenvolvimento crítico dos sujeitos (Costa, 2020; Freire, 1996).

6.1. Estrutura Geral da Obra

A coleção analisada é composta por oito unidades temáticas, acrescidas de uma unidade introdutória (Unit 0 – Welcome), bem como seções de revisão e atividades de fechamento. Cada unidade apresenta uma organização em seções fixas, que permitem a progressão didática e a integração de diferentes habilidades linguísticas. A seção *Getting Started* tem como objetivo introduzir o tema da unidade e ativar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Em seguida, as etapas de *Reading Comprehension* e *Listening* possibilitam a exploração de textos multimodais, articulando leitura e compreensão auditiva. Já a seção *Vocabulary Study* dedica-se ao estudo lexical em contextos significativos, favorecendo a ampliação do repertório linguístico. A parte de *Language in Use* apresenta e sistematiza conteúdos gramaticais, enquanto *Speaking* e *Writing* contemplam atividades de produção oral e escrita.

Por fim, *Looking Ahead / Projects* reúne tarefas colaborativas, revisões e propostas de integração temática. Essa estrutura, ao enfatizar o uso da língua em situações reais e significativas, evidencia uma progressão metodológica que vai além da mera acumulação de estruturas isoladas, alinhando-se à concepção de sequências didáticas comunicativas defendida por Almeida Filho (2002).

2. Competências Desenvolvidas

O material didático analisado contempla as competências específicas da área de Linguagens previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), estruturando-se a partir de quatro eixos fundamentais. A primeira delas é a competência comunicativa, que promove o desenvolvimento integrado das habilidades de ler, ouvir, falar e escrever, em consonância com a perspectiva de Hymes (1979) e Celce-Murcia (2007).

A segunda é a competência intercultural, que valoriza a diversidade linguística e cultural por meio da exposição a diferentes gêneros discursivos e ao contato com aspectos socioculturais dos países de língua inglesa, em diálogo com a proposta de Byram (1997).

A terceira é a competência crítica, que estimula a reflexão sobre discursos e práticas sociais, aproximando-se da pedagogia crítica freireana (Freire, 1996) e favorecendo uma formação cidadã engajada. Por fim, a competência digital se manifesta no incentivo ao uso de tecnologias digitais e de recursos multimodais como parte integrante do processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao propor tais competências, o material aproxima-se da noção de língua como prática social defendida por Marcuschi (2008), além de dialogar com a concepção de Kumaravadivelu (2006), segundo a qual aprender inglês implica “aprender a agir no mundo”.

6.1.1 Task-Based Learning (TBL)

As tarefas de fechamento propostas pelo material, como a criação de pôsteres, a elaboração de paródias ou o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, evidenciam uma aproximação com a lógica da aprendizagem baseada em tarefas. Nesse modelo, o uso da língua não se restringe à memorização de estruturas ou vocabulário, mas emerge como meio para a resolução de problemas, a realização de ações concretas e a produção de artefatos significativos.

Assim, o foco desloca-se do estudo da língua em si para a sua utilização em práticas sociais autênticas, o que reforça a concepção de ensino de línguas centrada na ação, característica das abordagens comunicativas e alinhada a princípios do ensino por tarefas (task-based learning).

6.1.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Algumas unidades do material extrapolam os limites da aprendizagem estritamente linguística ao incorporarem conteúdos provenientes de outras áreas do conhecimento, como Ciências — por meio de temas relacionados a animais e meio ambiente —, Artes — com abordagens que envolvem música e dança — e Cidadania, ao tratar de questões ligadas a direitos e diversidade.

Essa articulação evidencia a perspectiva de integração entre língua e conteúdo, aproximando-se de propostas como o Content and Language Integrated Learning (CLIL), em que o aprendizado de uma língua estrangeira ocorre de forma simultânea ao contato com saberes de diferentes campos do conhecimento. Tal abordagem contribui para tornar o ensino mais significativo, ao situar o uso da língua em contextos interdisciplinares e socialmente relevantes, ampliando as possibilidades de aprendizagem e de formação crítica dos estudantes.

6.2. Análise das Seções do Livro

O item *Getting Started* introduz os temas com imagens, perguntas e discussões iniciais, mobilizando o conhecimento prévio do estudante e promovendo aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). Já a seção *Reading and Listening* apresenta textos autênticos de diferentes gêneros (cartazes, capas de revista, websites, entrevistas). A diversidade textual amplia os letramentos e permite desenvolver a leitura crítica (Rojo, 2012b).

Em *Language in Use*, a gramática é abordada em contextos discursivos, promovendo uma aprendizagem indutiva. Segundo Marcuschi (2008), o uso da língua em práticas sociais é mais produtivo do que a simples memorização de regras.

Na seção *Speaking & Writing*, observamos um espaço para produção e autoria dos estudantes, em sintonia com a concepção freireana de educação como prática de liberdade (Freire, 1996). Por sua vez, o item *Culture & Connection / Looking Ahead*, explora a interculturalidade e a interdisciplinaridade, ampliando o horizonte do estudante e promovendo diálogo com temas globais e locais.

6.3. Contribuições para as Aulas por Tema

A organização temática da obra possibilita a articulação com os Temas Contemporâneos Transversais da BNCC, como diversidade cultural, ética, saúde, cidadania e sustentabilidade.

Por exemplo, a unidade *Save the Animals* permite discutir preservação ambiental, enquanto *Music Matters* favorece reflexões sobre cultura e saúde, integrando língua, conteúdo e criticidade. Essas possibilidades didáticas corroboram a ideia de que o ensino de línguas deve preparar o estudante para “ler e intervir no mundo” (Freire, 1996).

O livro **Ways – English for Life** (6º ano) constitui um material didático que articula ensino comunicativo, projetos interdisciplinares e práticas sociais da linguagem. Sua estrutura favorece o desenvolvimento de competências comunicativas, críticas e interculturais, contribuindo para uma formação integral do estudante. Em consonância com os princípios da Educação Linguística, a obra ultrapassa a visão instrumental da língua, promovendo um ensino comprometido com a criticidade e com a cidadania.

6.4 Análise Detalhada de Seções Seleccionadas do **Ways – English for Life** (6º ano)

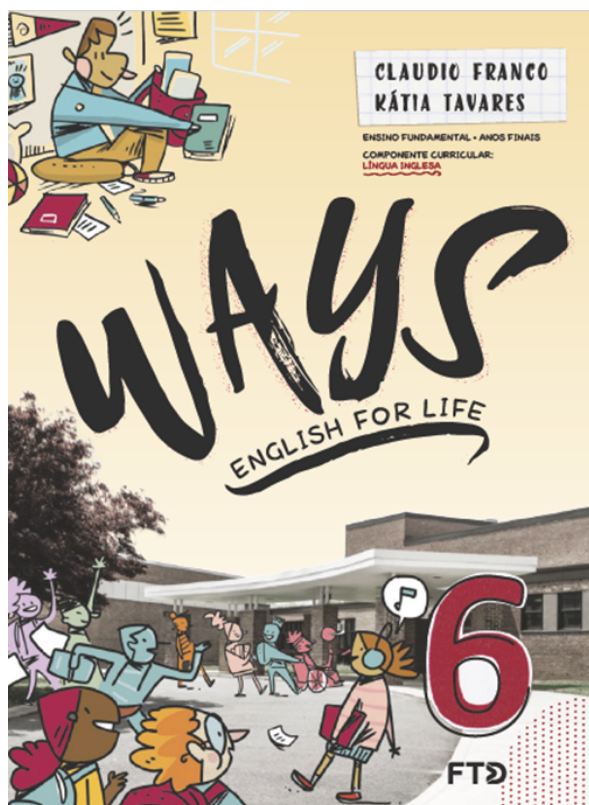
A seguir, serão analisadas algumas seções do livro didático *Ways – English for Life* (6º ano), com base em sua materialidade e proposta pedagógica. A análise busca evidenciar de que modo a obra promove competências comunicativas, interculturais e críticas, em consonância com os pressupostos da Educação Linguística e com as habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018).

6.4.1 Capa do *Ways – English for Life* (6º ano)

A análise do paratexto e do design do material inicia-se pela capa, que combina elementos de ilustração e fotografia em uma composição visual significativa. Na borda esquerda e inferior, personagens desenhados em situações de interação — como conversas, prática musical e momentos de estudo —

contrastam e, ao mesmo tempo, se articulam com a fotografia de um prédio escolar que ocupa o fundo inferior.

Figura 1: Imagem da capa do livro *Ways – English for Life* (6º ano)



Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022).

O título *WAYS*, disposto em tipografia manuscrita de estilo grafite, apresenta grande peso visual e é acompanhado do subtítulo *English for Life*. No canto superior direito, encontram-se etiquetas que reúnem informações institucionais e técnicas: os nomes dos autores, a etapa de ensino a que se destina o material (Ensino Fundamental – Anos Finais), o componente curricular (Língua Inglesa) e a marcação de que se trata de um “Manual do Professor”. Na parte inferior da capa, o selo da editora finaliza a composição visual.

A leitura semiótica e multimodal desse conjunto revela múltiplos sentidos. O título *Ways* (caminhos) sugere a ideia de pluralidade de percursos de aprendizagem, em consonância com a concepção de Educação Linguística como formação ampla e situada (Kumaravadivelu, 2006). A combinação de ilustração e fotografia estabelece uma ponte entre o espaço real da escola (representado pela foto) e o universo lúdico e criativo das interações cotidianas (representado pelos desenhos), reforçando a

noção de que a língua circula entre práticas formais e informais (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Os personagens ilustrados, por sua vez, apresentam diversidade em termos de tons de pele, estilos e modos de expressão, mobilizando múltiplos letramentos representados por balões de fala, notas musicais, livros e o uso do celular. Esse recurso visual dialoga diretamente com as competências interculturais e multimodais que o ensino de línguas contemporâneo procura desenvolver (Byram, 1997; Rojo, 2012b).

Outro aspecto relevante está no contraste entre a caligrafia do título, marcada pelo estilo informal e dinâmico, e as fontes utilizadas nas etiquetas, de caráter mais funcional e institucional. Essa oposição comunica uma tensão produtiva entre a criatividade e a normatividade curricular, marca característica de materiais que se orientam por abordagens comunicativas e por metodologias baseadas em projetos (Almeida Filho, 2002).

Do ponto de vista didático, a capa funciona como uma antecipação dos princípios metodológicos que estruturam o material. Em primeiro lugar, ao trazer o subtítulo *English for Life*, evidencia-se o foco no uso social da língua, entendido como prática para a vida cotidiana. Em segundo lugar, os ícones e as cenas representadas remetem ao trabalho organizado por temas e projetos, em que o aprendizado se ancora em práticas sociais significativas. Por fim, a presença da marca “Manual do Professor” indica a preocupação com a mediação docente, apontando para o suporte metodológico destinado ao planejamento, à avaliação e à integração de habilidades que o material oferece.

6.4.2 Sumário (estrutura editorial e promessa pedagógica)

A análise do sumário do material revela uma organização clara e estratégica, apresentada em duas colunas que anunciam blocos temáticos e funcionais. Entre eles destacam-se: pressupostos teórico-metodológicos e interdisciplinaridade; Agenda 2030; tecnologias digitais e pensamento computacional; metodologias ativas; e jogos e atividades lúdicas. O sumário ainda evidencia a integração das quatro habilidades linguísticas — listening, reading, speaking e writing —, aliada ao estudo de gramática e vocabulário.

Figura 2: Imagem do Sumário do livro Ways – English for Life (6º ano)

CONTENTS	
Common European Framework of Reference for Languages A1	
UNIT 0 WELCOME	16
English All around the World	16
Tips Into Practice	18
Using the Dictionary	19
UNIT 1 HELLO	22
Getting Started	22
Reading Comprehension	24
Vocabulary Study	26
Greetings and Formality	26
Taking It Further	29
Language in Use	34
Subject Pronouns/Verb To Be	34
Affirmative Form	34
Listening and Speaking	32
Writing	34
meditation/poem	34
Looking Ahead	35
UNIT 2 MY LIFE	36
Getting Started	36
Reading Comprehension	38
Vocabulary Study	40
Personal Interests	40
Numbers	41
Taking It Further	43
Language in Use	43
Possessive Adjectives	43
Listening and Speaking	46
Writing	48
adventure	48
Looking Ahead	49
REVIEW 1	50
WORKING TOGETHER 1	54
UNIT 3 AROUND THE GLOBE	56
Getting Started	56
Reading Comprehension	58
Vocabulary Study	60
Occupations	60
Months of the Year	61
Countries and Nationalities	61
Taking It Further	63
Language in Use	63
Verb To Be: Negative and Interrogative Forms	63
Listening and Speaking	66
Writing	68
fun/fair	68
Looking Ahead	69
UNIT 4 WHAT IS A FAMILY?	70
Getting Started	70
Reading Comprehension	72
Vocabulary Study	74
Family Members	74
Taking It Further	76
Language in Use	77
Pronouns	77
Genitive Case ('s)	78
Listening and Speaking	80
Writing	82
anecdote/poem	82
Looking Ahead	83
REVIEW 2	84
WORKING TOGETHER 2	88
UNIT 5 HOUSES AROUND THE WORLD	90
Getting Started	94
Reading Comprehension	96
Vocabulary Study	98
Parts of the House	98
Furniture	99
Taking It Further	101
Language in Use	101
There Is/There Are	101
Prepositions of Place	102
Listening and Speaking	104
Writing	106
description of a photograph	106
Looking Ahead	107
UNIT 6 SAVE THE ANIMALS!	104
Getting Started	104
Reading Comprehension	106
Vocabulary Study	108
Animals and Pets	108
Taking It Further	111
Language in Use	112
Imperatives	112
Listening and Speaking	115
Writing	116
comparative/superlative	116
Looking Ahead	117
REVIEW 3	118
WORKING TOGETHER 3	122
UNIT 7 MUSIC MATTERS	124
Getting Started	124
Reading Comprehension	126
Vocabulary Study	128
kinds of Music	128
Musical Instruments	129
Taking It Further	130
Language in Use	131
Present Continuous	131
Listening and Speaking	134
Writing	136
poem	136
Looking Ahead	137
UNIT 8 LET'S GO TO SCHOOL!	138
Getting Started	138
Reading Comprehension	140
Vocabulary Study	142
Action Verbs	142
Taking It Further	144
Language in Use	145
Simple Present (I/You/We/They)	145
Simple Present (He/She/It)	147
Listening and Speaking	149
Writing	150
personal story	150
Looking Ahead	151
REVIEW 4	152
WORKING TOGETHER 4	156
PROJECTS	158
GAMES	162
SONG	166
ON THE SCREEN	170
VOCABULARY CORNER	174
LANGUAGE REFERENCE +	187
EXTRA PRACTICE	187
GLOSSARY	190
AUDIO SCRIPTS	203
ANNOTATED BIBLIOGRAPHY	207

Fonte: Livro didático Ways – English for Life (Franco eTavares, 2022).

Aspectos relacionados à BNCC e ao CEFR, ao plano de curso e ao planejamento de aulas, bem como à avaliação diagnóstica, formativa e somativa — incluindo rubricas e outros instrumentos —, também são claramente organizados. Sugestões finais de atividades, como Projects, Games, Song, On the Screen, Vocabulary Corner, Language Reference & Dica Prática, Glossary, Audio Scripts e Answer Key, além de referências e recursos digitais, completam o panorama do material.

Do ponto de vista semiótico e didático, a presença explícita de interculturalidade e da Agenda 2030 indica o compromisso do livro com temas contemporâneos e com a formação para a cidadania global, eixo central de uma educação linguística crítica (Freire, 1996; Rojo, 2012b). O destaque dado a tecnologias, pensamento computacional e recursos digitais reforça o incentivo aos letramentos digitais e às práticas de linguagem multimodais (Kress; Van Leeuwen, 2006). A combinação de metodologias ativas com blocos como Projects e Games evidencia uma orientação comunicativa e baseada em tarefas (task-based learning), em que a resolução de problemas e a produção de artefatos assumem papel central (Richards e Rodgers, 2001).

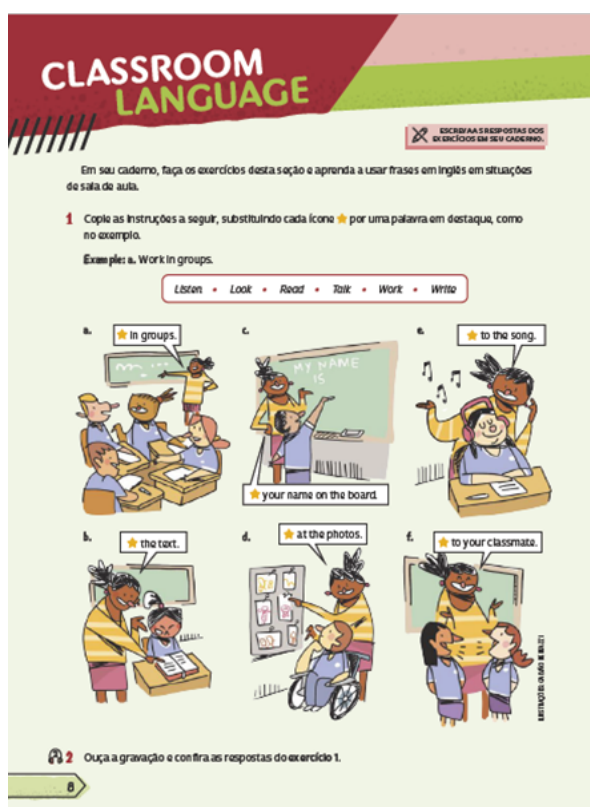
A articulação entre BNCC e CEFR permite alinhar objetivos e habilidades, além de criar um gradiente de proficiência que facilita o planejamento docente e o acompanhamento do desenvolvimento estudantil. O bloco dedicado à avaliação, com ênfase em diagnóstico e acompanhamento formativo, reforça a importância da avaliação transparente e contínua, condição fundamental para o protagonismo do estudante.

Assim, o sumário funciona como um verdadeiro “contrato didático” com o professor, ao prometer integração de habilidades, projetos temáticos, interculturalidade, uso de tecnologia e avaliação formativa — pilares que sustentam uma concepção de língua como prática social e de ensino voltado à agência discente (Hymes, 1979; Marcuschi, 2008).

6.4.3 Classroom Language

A seção Classroom Language do material apresenta expressões de uso imediato no cotidiano escolar, como *work in groups*, *listen to the song* e *write your name on the board*, oferecendo aos estudantes ferramentas linguísticas diretamente aplicáveis à rotina da sala de aula.

Figura 3: Imagem da *Classroom Language*



Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p.8).

Do ponto de vista das competências desenvolvidas, esta seção contribui para a compreensão auditiva, a oralidade e a interação entre pares, fomentando a participação ativa dos alunos no espaço escolar. Metodologicamente, evidencia-se a abordagem comunicativa, na medida em que a língua é apresentada como instrumento para a ação e para a interação significativa (Richards e Rodgers, 2001).

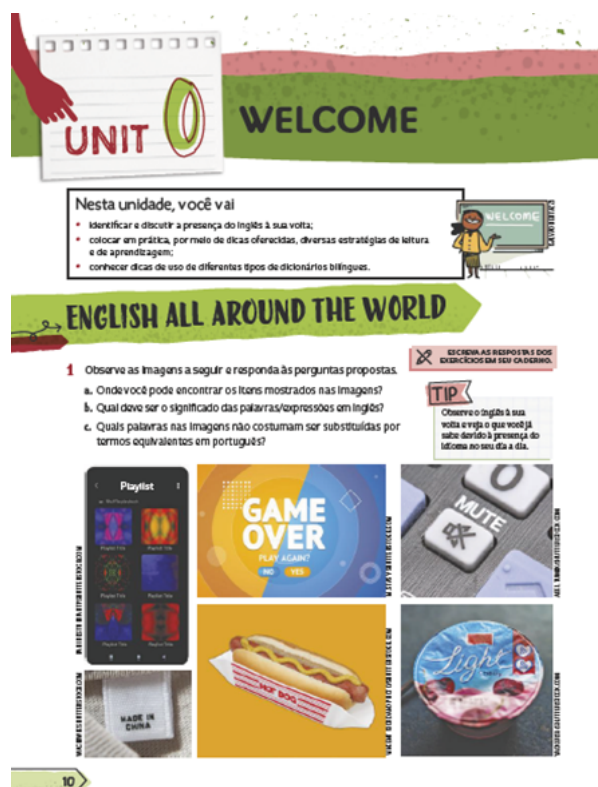
Ao possibilitar o uso do inglês em situações reais de sala de aula, a seção aproxima-se da concepção de língua como prática social (Hymes, 1979), promovendo a autonomia do estudante e sua inserção em um ambiente de letramento bilíngue, em que aprender o idioma implica participar de atividades contextualizadas e socialmente relevantes.

6.4.4 Unit 0 – Welcome: English All Around the World

A unidade introdutória do material apresenta imagens de objetos do cotidiano acompanhadas de palavras em inglês, como embalagens e interfaces digitais, destacando a presença da língua inglesa no contexto globalizado. No que se refere às competências trabalhadas, a unidade favorece a leitura de imagens, a reflexão crítica sobre a circulação do inglês em diferentes contextos sociais e o desenvolvimento de letramento visual e crítico.

Metodologicamente, identifica-se a aplicação do princípio do CLIL (Content and Language Integrated Learning), ao integrar ensino de língua e cultura, conforme Coyle, Hood e Marsh (2010). Em termos de contribuição pedagógica, a proposta evidencia o inglês como língua de circulação internacional, alinhando-se à perspectiva de que a aprendizagem deve partir das experiências prévias dos estudantes (Ausubel, 2003) e reforçando que a Educação Linguística deve estimular criticidade e posicionamento reflexivo diante de práticas sociais e culturais (Rojo, 2012b).

Figura 4: Imagem de *Unit 0 – Welcome: English All Around the World*



Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 10).

6.4.5 Tips into Practice

A seção apresenta um cartaz com a frase *Respect is love in action*, estimulando o debate sobre valores e cidadania. Como competências temos a leitura crítica de textos multimodais, desenvolvimento de consciência ética e cidadã.

Figura 5: Imagem de *Tips into Practice*

TIPS INTO PRACTICE

X ESCRIBA AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.

Esta seção apresenta estratégias de aprendizagem e de leitura que vão ajudar você a se sentir mais confiante para realizar as atividades propostas ao longo do livro. Nesta seção, as dicas (tips) estão organizadas de A a P para facilitar a referência a elas nos exercícios propostos.

1 Leia o pôster a seguir e responda às perguntas propostas.

- a. O texto traz uma citação em inglês. Quais palavras do texto são parecidas com o português?
- b. Qual palavra na citação em inglês é equivalente a "amor"?
- c. Explique, com suas palavras, o que a citação significa. Você concorda com ela? Por quê (não)?
- d. Citações como a do pôster costumam aparecer também em camisetas e marcadores de livros, por exemplo. Onde mais você poderia encontrar a citação desta página?

TIP A

Fique atento/a aos textos em inglês que estão à sua volta – em pôsteres, camisetas, postagens em redes sociais etc. Eles podem oferecer oportunidades para você aprender a língua inglesa.



12

Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 12).

Uma das seções do material apresenta um cartaz com a frase *Respect is love in action*, servindo como ponto de partida para debates sobre valores e cidadania. Em termos de competências, a atividade favorece a leitura crítica de textos multimodais e o desenvolvimento da consciência ética e cidadã dos estudantes. Do ponto de vista metodológico, a proposta se insere no campo da pedagogia crítica (Freire, 1996), ao articular a aprendizagem da língua com a reflexão sobre práticas sociais e a construção de significados éticos e coletivos.

Quanto à contribuição pedagógica, ao promover a discussão de valores, a obra transcende o ensino instrumental da língua, favorecendo a formação integral do estudante e a integração de Temas Contemporâneos Transversais previstos na BNCC, aproximando a aprendizagem linguística de práticas sociais e cidadãos relevantes.

6.4.6 Using the Dictionary

Nesta seção, os estudantes são incentivados a consultar dicionários impressos e digitais por meio da leitura de um texto da revista TIME for Kids, integrando recursos tradicionais e tecnológicos de apoio à compreensão. Em termos de competências, a atividade promove o uso estratégico de ferramentas auxiliares à leitura, fortalece o letramento digital e estimula o desenvolvimento da autonomia do estudante. Metodologicamente, a proposta se alinha à perspectiva do ensino por estratégias (Oxford, 1990), ao incentivar o estudante a “aprender a aprender” e a mobilizar recursos variados para a resolução de tarefas linguísticas.

No que tange à contribuição pedagógica, a seção fomenta a independência do estudante, habilidade essencial para práticas de letramento no século XXI, ao mesmo tempo em que integra a tecnologia de forma significativa ao processo de aprendizagem, conectando habilidades digitais e linguísticas de maneira contextualizada.

Figura 6: Imagem do *Using the Dictionary*

USING THE DICTIONARY

Além do glossário deste livro (Glossary, página 19), você tem o hábito de usar dicionários para consultar palavras em inglês? Você já utilizou algum dicionário na internet ou no celular?

Ao fazer os exercícios desta seção, você vai aprender a usar dicionários de diferentes tipos para ajudar na sua aprendizagem de inglês.

O texto a seguir aparece na unidade 2 deste livro (página 38). Leia-o para fazer os exercícios 1-4.

TIME-KIDS
Community (Young Game Changers)
Meet Our Kid Reporters
September 4, 2019 TKF editors
(...)
Name Zara Wierzbowski
Age 10
Home New York, New York
Zara spends her free time dancing and swimming.
Her favorite movie is *The Parent Trap*.
(...)

Adaptado de: MEET Our Kid Reporters. Time for Kids, 4 set. 2019. Disponível em: www.timeforkids.com/gf0/meet-kid-reporters-2019/. Acesso em: 28 maio 2022.

- Você pode deduzir que o texto é parte integrante de qual publicação?
 - Revista para adultos.
 - Revista para crianças e adolescentes.
- Quais informações podemos encontrar no texto?
 - Dados pessoais sobre Zara.
 - Dados sobre a escola de Zara.
- Qual trecho a seguir menciona o filme favorito de Zara?
 - "Zara spends her free time dancing and swimming."
 - "Her favorite movie is *The Parent Trap*."
- Observe o contexto de uso da palavra *free* no texto que você acabou de ler. Em seguida, consulte o Dicionário 1 e escolha o melhor termo equivalente em português para *free* no texto em questão.
 - "Livro".
 - "Grátis".

TIP
Antes de recorrer ao dicionário, busque inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da observação do contexto em que elas são utilizadas.

TIP
Ao consultar uma palavra no dicionário, é necessário compreender seu contexto de uso.

Unit 19

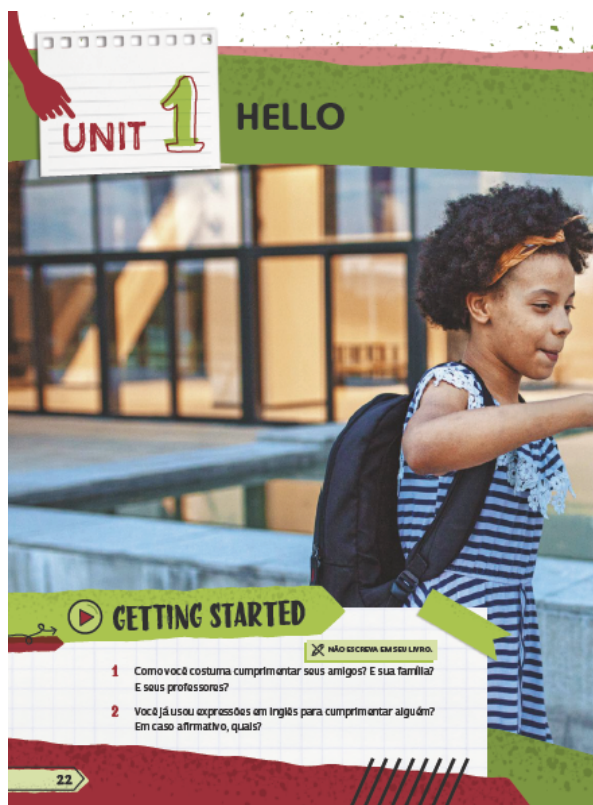
Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 19).

6.4.7 Unit 1 – Hello / Getting Started

A abertura da unidade focaliza cumprimentos utilizados no cotidiano, apresentando perguntas que incentivam os estudantes a comparar práticas linguísticas entre o português e o inglês. No que se refere às competências desenvolvidas, a atividade trabalha a oralidade, a pragmática e as funções comunicativas associadas às saudações, promovendo o uso funcional da língua em contextos reais de interação.

Metodologicamente, evidencia-se a abordagem comunicativa, com ênfase em práticas socioculturais de interação que permitem aos estudantes experimentar o inglês de maneira significativa. Em termos de contribuição pedagógica, a seção favorece a reflexão intercultural, ao possibilitar que os alunos identifiquem e analisem diferentes formas de cumprimentar em contextos linguísticos distintos, alinhando-se à concepção de interculturalidade proposta por Byram (1997) e fortalecendo a consciência crítica sobre usos sociais da língua.

Figura 7: Imagem do Unit 1 – Hello / Getting Started



Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 22).

6.4.8 Reading Comprehension

Com base em um novo texto da revista TIME for Kids, a seção propõe atividades de pré-leitura e leitura, direcionadas à compreensão e análise do conteúdo. Em termos de competências, a atividade contribui para o desenvolvimento de estratégias de leitura, como skimming, utilizada para captar a ideia geral do texto, e scanning, que permite a busca de informações específicas, fortalecendo a autonomia e a eficiência do estudante na compreensão textual.

Em termos metodológicos, a proposta se insere na abordagem comunicativa, articulando o ensino de estratégias de leitura aos gêneros discursivos abordados, em consonância com Marcuschi (2008). Quanto à contribuição pedagógica, a seção reforça a ideia de que a leitura deve ser compreendida como uma prática social, e não apenas como decodificação de palavras, promovendo a leitura crítica, orientada e contextualizada das informações.

Figura 8: Imagem de Reading Comprehension

READING COMPREHENSION

Before Reading

1 Você prefere ler textos no papel ou na tela (do computador, celular, tablet)? E que tipos de livro você gosta de ler (aventura, humor, romance etc.)?

2 Take a look at the structure, the layout and the source of the following text. Then, choose the correct item that completes each sentence.

a. The text is from
I. a print magazine.
II. an online magazine.

b. The text is about
I. a kid reporter.
II. a professional reporter.

3 The following text is about a girl. Choose the items you expect to read about her.

Her name. • Her nationality. • Her age. • Her hobbies.

Reading

4 Now read the text to check your predictions.

TIME for KIDS
Community | Young Game Changers
Meet Our Kid Reporters
September 4, 2019 TKF editors
(...)
Name Zara Wierzbowski
Age 10
Home New York, New York
Zara spends her free time dancing and swimming.
Her favorite movie is The Parent Trap.
(...)

Think about it!
Ao visitar uma página na internet, geralmente encontramos um menu de navegação com várias links disponíveis. Onde se deve clicar para ter acesso ao menu de navegação do site apresentado?

Language Note
parent - pai/mãe
relative - parentes

38

Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 38).

6.4.9 Vocabulary Study – Occupations

A seção apresenta profissões ilustradas e atividades de escuta e repetição, permitindo aos estudantes associar imagens e palavras de forma contextualizada. No que se refere às competências desenvolvidas, a atividade favorece a aquisição lexical, o aprimoramento da pronúncia e a relação entre imagem e palavra, fortalecendo a memória e a compreensão do vocabulário em uso real. Metodologicamente, embora utilize elementos da abordagem audiolingual, como a repetição, a proposta mantém o foco comunicativo, ao relacionar o vocabulário com contextos autênticos e significativos de uso da língua.

Já sobre a contribuição pedagógica, a seção conecta a aprendizagem da língua ao mundo do trabalho e aos projetos de vida dos estudantes, favorecendo a interdisciplinaridade com temas de cidadania e perspectivas profissionais, aproximando o ensino de inglês de experiências concretas e socialmente relevantes.

Figura 9: Imagem de *Vocabulary Study – Occupations*

Reading for Critical Thinking

9 Discuta as perguntas a seguir com seus/suas colegas.

a. Na sua opinião, que leitores podem se interessar pelos textos sobre Robeca e Simone?

b. Para você, os textos trazem informações relevantes sobre cada uma? Que informações você incluiria em cada texto ou excluiria delas? Por quê?

TIP
Procure ter uma postura crítica diante dos textos, considerando várias perspectivas sobre o tema e relacionando-o com a realidade à sua volta.

VOCABULARY STUDY

Occupations

1 Robeca and Simone are gymnasts. What about you?

2 Listen to the recording and repeat the words in the box. Then, use them to identify the pictures as in the example that follows.

actor/actress • chef • doctor • mechanic • police officer • student • teacher • vet

Example: a. student

a.

b.

c.

d.

e.

f.

Pronunciation Note
Cuidado que, em inglês, o ch pode ser pronunciado de diferentes maneiras. No exercício A, encontramos três palavras com ch (chef, mechanic, teacher), em cada uma, o ch representa um som diferente. Em chef /ʃɛf/, o ch representa o som de /ʃ/. Em mechanic /məˈkænɪk/, o som de /ʃ/ é um teacher /ˈtɪtʃər/, o som de /tʃ/. Em português, o ch representa apenas um som, /tʃ/ como em "cheio".

60

Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 60).

6.4.10 Taking it Further

A seção apresenta uma nursery rhyme e propõe atividades de análise crítica das rimas e das estruturas textuais, incentivando a atenção à forma e ao conteúdo do material literário. Em termos de competências, a atividade contribui para o desenvolvimento da leitura literária, a compreensão de padrões rítmicos e de rimas, além da reflexão crítica sobre textos culturais.

Com efeito, metodologicamente, a proposta combina a abordagem comunicativa com o uso da literatura infantil (literary approach), permitindo que os estudantes explorem aspectos linguísticos e culturais de forma integrada. Quanto à contribuição pedagógica, a seção amplia o repertório cultural e estético dos alunos, proporcionando contato com tradições literárias do mundo anglófono e estimulando tanto a sensibilidade artística quanto a competência linguística, consolidando a aprendizagem por meio de experiências significativas e culturalmente contextualizadas.

Figura 10: Imagem de Taking it Further

TAKING IT FURTHER

EXERCÍCIO AS RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS EM SEU CADEIRÃO.

Think about it!
A imagem de crianças morando em um sapato ilustra o texto a seguir. Que verso do poema da página 72 também poderia ser ilustrado por essa imagem?

1 Read the first part of a popular nursery rhyme and choose the correct statements about it. Use the Glossary, if necessary.

There was an old woman
who lived in a shoe,
She had so many children she
didn't know what to do (...)

Language Note
a large family
or
a small family

TIP
Não se preocupe em compreender todas as palavras de um texto. Sem sempre isso é necessário para você atingir seus objetivos de leitura.

2 What do the nursery rhyme and the text on page 72 have in common? Choose the correct items.

a. They are about family. b. They contain rhymes. c. They contain repeated words and lines.

Read the following texts and do exercises 3 and 4.

Text 1

<https://br.pinterest.com/>

Forget About Me I Love You

IMCMA. What about the way I miss you?
Pinterest. 2022. Disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/what-about-the-way-i-miss-you-12018732098270302/>.
Acesso em 19 maio 2022.

76

Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 76).

6.4.11 Language in Use – There is / There are

A atividade de sistematização gramatical apresenta exemplos contextualizados acompanhados de uma imagem do quarto de Anne Frank, propondo tarefas como substituição de plurais, identificação do uso de estruturas e complemento de frases com base na fotografia. Do ponto de vista pedagógico, a escolha do quarto de Anne Frank conecta o estudo da gramática à memória histórica, evidenciando uma perspectiva de educação linguística crítica em que a língua não é tratada apenas como forma, mas como veículo para acessar cultura e memória. Assim, a gramática aparece em uso real, contextualizada e significativa, ao invés de isolada.

Em termos de competências, a atividade desenvolve a leitura de imagens, a produção escrita utilizando *there is/there are* e a conexão intercultural, enquanto o método combina abordagens lexical e comunicativa, reforçando a integração entre input visual e verbal. A mediação docente pode incluir breves debates, como: “Por que o quarto de Anne Frank é lembrado até hoje?”, além de expandir o exercício para que os alunos descrevam seus próprios quartos ou espaços públicos da escola, promovendo reflexão pessoal e contextualização da aprendizagem. A avaliação formativa é contemplada por meio de rubricas que verificam o uso correto de *there is/there are* em produções próprias, bem como pela proposta de diário reflexivo, no qual os estudantes podem responder à pergunta: “Que diferença faz aprender gramática com imagens reais?”.

Figura 11: Imagem de *Language in Use* – *There is / There are*



LANGUAGE IN USE

ESCREVA AS RESPOSTAS NOS EXERCÍCIOS DO SEU CADERNO.

There is/There are

Read the following fragments from page 92 and do exercises 1 and 2.

I. "Deep in the mountains, **there is** a round building called a tulou."

II. "**There are** about three hundred people living in this tulou."

III. "On the first floor, **there are** kitchens all in a row."

- 1 Choose the correct item that completes each sentence.

a. In fragment I, we use there is to talk about I. "the mountains". b. In fragment II, we use there are to talk about I. "this tulou". c. In fragment III, we use there are to talk about I. "kitchens". d. We use there is and there are to I. express possession.	II. "a round building". II. "three hundred people". II. "the first floor". II. talk about things that exist.
--	--
- 2 Substitua cada ícone ★ pela palavra plural ou singular para completar as frases a seguir:

a. Usamos there is com substantivos no ★ em frases afirmativas. A contração de there is é there's. b. Usamos there are com substantivos no ★ em frases afirmativas. Não existe forma contrída para substituir there are.	3 The Anne Frank House is a famous building in Amsterdam, the Netherlands. It is a historic house and a museum. Look at the photograph of Anne Frank's bedroom and replace the icons ★ with there is or there are to complete the sentences. a. ★ two beds in the room. b. ★ a teddy bear on a chair. c. ★ a desk under the shelf. d. ★ a lot of pictures on the wall.
---	---

ROYENBERG, Alfred. Anne Frank's room in the secret annex, Amsterdam, 1988. <https://www.gettyimages.com/detail/stock-photo/anne-frank-room-in-the-secret-annex-amsterdam>. MAAT/IC que grüßte Anne's am 8 Jun. 2022.



Anne Frank's room in the secret annex.

Unit 5 97

Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022. p. 97).

6.4.12 Listening and Speaking – Animal Rights

A seção apresenta um trecho de Public Service Announcement (PSA) gravado por Ingrid Newkirk, da PETA, acompanhado de exercícios de compreensão auditiva, interpretação de imagens relacionadas a testes em animais, debates sobre concordância ou discordância em relação ao tema e a criação de discursos em grupo. Do ponto de vista pedagógico, a proposta integra letramento crítico — abordando direitos dos animais, ética e consumo consciente — e oralidade pública, ao permitir que os estudantes vivenciem a língua como espaço de debate social. O uso de áudio autêntico legitima a escuta de variedades reais da língua, conectando compreensão auditiva e interação significativa.

Nas competências, a atividade desenvolve compreensão oral, debate crítico e argumentação, enquanto o método se baseia na abordagem de Task-Based Learning, com a criação do PSA como tarefa final. A mediação docente envolve preparar scaffolding com vocabulário de defesa dos animais, organizar debates estruturados (a favor x contra testes) e incentivar a gravação dos PSAs para compartilhamento em mural digital da escola. A avaliação formativa contempla

autoavaliação, em que o estudante reflete sobre sua compreensão do áudio, e avaliação por pares dos PSAs, considerando critérios como clareza, criatividade e persuasão.

Figura 12: Imagem de *Listening and Speaking – Animal Rights*

LISTENING AND SPEAKING

1 In your opinion, is it important to treat animals with respect? If so, how can we do it?

2 Listen to a radio public service announcement (PSA) recorded by Ingrid Newkirk, an English animal rights activist. Then, choose the correct item that answers each question.

a. How many companies do not use animals in product testing?

I. 60 II. 600

b. What organization does Ingrid Newkirk mention?

I. World Wildlife Fund (WWF).
II. People for the Ethical Treatment of Animals (PETA).

c. Where is it located?

I. It's in Norfolk, Virginia 23510.
II. It's in Norfolk, Virginia 23518.

3 Listen to the recording again and check your answers to exercise 2.

4 According to Ingrid Newkirk, which of these items do companies still test on animals?

a. b. c.

5 Are you in favor of or against animal testing? Why?

6 Create your own PSA about animal rights! In small groups, prepare a short speech and present it to the whole class. You can also record and share it with other people. Before you start, read the following suggestions. You can include:

a. Ideas to help people save animals;
b. The organization you support (PETA, WWF, Projeto Tamar etc.).

Use the Imperative. Examples:

Adopt animals. • Contact PETA. • Do not pollute the environment. •
Protect sea turtles around the world. • Take action.

TIP
Public service announcements (PSAs) são anúncios de utilidade pública como aqueles veiculados em campanhas de reciclagem, prevenção de drogas e ações, defesa dos direitos dos cidadãos etc. Quais mensagens de utilidade pública costumam ser veiculadas na sua cidade ou região?

Unit 6 115

Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 115).

6.4.13 Writing – Parody Project

A seção propõe a criação de paródias musicais a partir da canção 'Singing' in the Rain, apresentando instruções detalhadas passo a passo e incentivando a colaboração entre grupos de estudantes. Do ponto de vista pedagógico, a atividade integra multiletramentos, envolvendo música, performance e escrita criativa, evidenciando a língua como instrumento de ação estética e lúdica. Essa abordagem está alinhada à BNCC ao valorizar as artes integradas e a autoria juvenil. Em termos de competências, a proposta desenvolve escrita criativa, percepção de ritmo e prosódia, enquanto o método combina abordagem por projetos e Process Writing, contemplando as etapas de planejamento, escrita, revisão e apresentação.

A mediação docente pode incluir a organização de um festival de paródias na escola e discussões sobre como a paródia funciona não apenas como humor, mas

também como crítica social. A avaliação formativa envolve critérios como criatividade, adequação linguística e trabalho em grupo, além de uma reflexão escrita na qual os estudantes analisam experiências de colaboração e aprendizagens obtidas por meio da música.

Figura 13 - Imagem de *Writing – Parody Project*

WRITING

Nesta unidade, você leu a letra da canção "Singin' in the Rain", na página 126, e uma paródia dessa música, "Sleepin' on the City Bus", na página 127. Para fazer uma paródia (parody, em Inglês), modifica-se a letra da música para criar uma versão divertida da canção original. A letra de uma paródia musical deve ser fácil de cantar, uma vez que as mudanças na letra não podem prejudicar a melodia. Para conhecer outros exemplos de paródias em Inglês, visite: www.amiright.com/parody/ (Acesso em: 8 fev. 2022).

Com base na paródia que você leu nesta unidade, chegou a vez de você e seus/suas colegas, em um grupo de 4 ou 5 pessoas, usarem a criatividade para criarem uma paródia da música "Singin' in the Rain".

1 Before writing your text, **replace** each icon ★ with an appropriate answer to **identify** the elements of the writing context.

You and three/four classmates are going to make a ★ of the song ★ in order to create a funny version of it. You are going to use a ★ tone. Your song parody can be performed so that other classmates and school members can watch your performance.

2 Siga as orientações a seguir para escrever seu texto.

1. Leia novamente a letra da canção "Singin' in the Rain", na página 126, e sua paródia "Sleepin' on the City Bus", na página 127.
2. Escolha um assunto que você deseja abordar na paródia. Comece respondendo à pergunta: O que você está fazendo na chuva?
3. Faça um rascunho da paródia no seu caderno. Você pode fazer tantas paródias quanto quiser, mas escolha apenas uma para colocar no papel e cantar.
4. Troque paródias rascunhadas com seus/suas colegas e discuta os textos.
5. Faça as correções necessárias.
6. Escreva a versão final da paródia.

3 It's time to perform your song parody. You and your classmates can organize a musical event at your school to share the performances of the parodies. Invite teachers, family members, friends, and other people from your community to watch the performances.

TIP

Além de revisar as paródias, considere, por exemplo:

- objetivo: As mudanças feitas na letra da música atendem à finalidade do texto? Há humor na paródia?
- linguagem: A letra da paródia elaborada está tão fácil quanto a letra original da canção?
- ritmo: A letra da paródia permite que se reconheça o ritmo original da canção?
- ortografia: As palavras estão escritas corretamente?

Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus/suas colegas.

Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 136).

6.4.14 Looking Ahead – Education and Inspiration

A seção apresenta citações de Paul Cézanne e Malala Yousafzai sobre educação, acompanhadas de perguntas reflexivas que convidam os estudantes a relacionar arte, emoção e direito à educação. Do ponto de vista pedagógico, a atividade articula arte visual — por meio da pintura de Cézanne — e discurso ativista — com as reflexões de Malala —, estimulando o desenvolvimento de letramentos estético e crítico. A proposta evidencia que aprender inglês envolve acessar discursos globais e históricos, ampliando a compreensão cultural e social da língua. Em termos de competências, a seção favorece a leitura crítica, a argumentação oral

e a interdisciplinaridade, enquanto o método segue a perspectiva do CLIL (Content and Language Integrated Learning), integrando arte e direitos humanos.

A mediação docente pode incluir dinâmicas em que os estudantes trazem frases inspiradoras para compartilhar e traduzir, além de discussões sobre o significado da afirmação de Malala: “um professor pode mudar o mundo”. A avaliação formativa envolve produções escritas curtas, como responder à pergunta “O que educação significa para mim?”, e avaliação oral, considerando clareza e engajamento nos debates.

Figura 14: Imagem de *Looking Ahead – Education and Inspiration*

LOOKING AHEAD

Leia duas citações inspiradoras sobre educação. Depois, converse com um(a) colega e responda às perguntas a seguir. Se necessário, consulte a seção Glossary da página 199.

Top Section: A painting of a coastal town with a quote by Paul Cézanne: "It is not about looking and copying, it's about feeling too." Below the quote is a small text: "KESHOR, Varul. Inspiring thoughts of great educational leaders. S. 11. Lulu.com, 2015. p. 62."

Bottom Section: A photo of Malala Yousafzai speaking into a microphone. Next to her is her famous quote: "One child, One teacher, One book, One pen Can change The world." Below the quote is a small text: "UNICEF RWANDA. Malala addresses youth delegates in UN. Dublin, 2010. 'I. Chaudhary: www.unicef.org/news/one-child-one-teacher-one-book-and-one-pen-can-change-the-world/ Acesso em 10 jun. 2022."

Questions:

- O que você acha da citação do pintor francês Paul Cézanne? Você também acredita que a aprendizagem não se limita a observar e copiar, mas também inclui o sentir?
- Explique, com suas próprias palavras, a citação da ativista paquistanesa Malala Yousafzai. Você concorda com ela? Por quê?
- Para você, qual a importância da educação?

Recommended Resources

Para conhecer diferentes escolas ao redor do mundo e, por sua vez, diferentes hábitos e culturas de diferentes países, navegue pelas imagens disponíveis nos seguintes links:

- www.theguardian.com/world/gallery/2010/01/02/schools-around-the-world-un-world-teachers-day-in-pictures
- https://archive.boston.com/bupictures/2013/08/schools_around_the_world.html

(Acesso em: 10 fev. 2022).

Unit 8 151

Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 151).

6.4.15 Review 4 – Reading Comprehension: Right to Education

A seção apresenta um texto do site Right to Education.org, que aborda a educação como direito humano, acompanhado de exercícios de previsão, leitura e checagem de compreensão. Pedagogicamente, a atividade consiste em uma leitura autêntica com foco em cidadania global, permitindo que os estudantes entrem em contato com discursos institucionais, como os de ONGs e tratados internacionais,

ampliando seu repertório de gêneros textuais e promovendo reflexão crítica sobre direitos humanos. No que se refere às competências, a atividade favorece a leitura de textos expositivos, o domínio do vocabulário relacionado a direitos e a compreensão inferencial, fortalecendo habilidades cognitivas e discursivas.

Metodologicamente, a proposta combina o CLIL com o ensino crítico da leitura, articulando conteúdo de cidadania e língua inglesa. A mediação docente pode incluir debates orientadores, como “A escola garante meu direito à educação?”, e atividades escritas, como a elaboração de cartas imaginárias à ONU relatando necessidades locais. Para avaliação formativa, são sugeridos checklists de leitura, que verificam se o estudante identificou ideia principal, exemplos e direitos listados, bem como produções criativas, como a elaboração de cartazes digitais com o tema “Educação é um direito humano”.

Figura 15: Imagem de *Reading Comprehension: Right to Education*



Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 152).

6.4.16 Thinking About Learning

A seção apresenta atividades de autoavaliação das aprendizagens, estruturadas por meio de tabelas com declarações do tipo “I can...”, abrangendo as competências de reading, grammar, listening, speaking e writing. Do ponto de vista da educação linguística, a atividade estimula a metacognição, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas capacidades em inglês, desenvolvendo autonomia e consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem. Em termos de competências, a seção fortalece a compreensão leitora, a produção oral e escrita e a escuta ativa, reforçando a compreensão de que aprender línguas envolve não apenas o domínio gramatical, mas também o uso social e funcional da língua.

Por sua vez, metodologicamente, a proposta é centrada no aluno (learner-centered), seguindo modelos de portfólios de aprendizagem e dos can-do statements do CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). A seção também funciona como um recurso pedagógico para o professor, servindo como fechamento de unidade, orientando a revisão de conteúdos com base nas percepções dos estudantes e possibilitando o planejamento de retomadas de forma mais assertiva e direcionada.

Figura 16: Imagem de Thinking About Learning

THINKING ABOUT LEARNING

Nesta seção, reflita sobre a sua aprendizagem e, em seu caderno, escreva a resposta a cada pergunta.

I. How well can you do this? 1 Very well. 2 Well. 3 Not so well.

Reading	- I can understand short texts on subjects of personal interest (e.g. music). - I can understand short narratives about everyday activities that are written in simple words. - I can infer the meaning of unknown words/expressions. - I can understand the main idea/aim of short, simple texts.
Grammar	- I can use the present continuous. - I can use the simple present.
Listening	- I can understand simple questions and instructions. - I can generally identify the main topic of a recording. - I can recognize concrete information (e.g. places and numbers) from short audio recordings.
Speaking	- I can describe simple aspects of my everyday life in a series of simple sentences, provided I can prepare for it in advance. - I can ask and answer questions about myself and daily routines, using short expressions and relying on gestures to reinforce the message.
Writing	- I can write a parody. - I can write a personal blog post. - I can give information in writing about matters of personal relevance (e.g. likes and dislikes) using simple words and basic expressions.

II. What learning resources have you used in Units 7-8?
The items in the box can help you.

- Dictionaries - Internet - Glossary	- Vocabulary Corner - Language Reference + Extra Practice	- Recommended Resources - Other
--	--	--

III. What can you do to improve your learning?
Example: Look for opportunities to use new words and expressions in English.

Review 4 155

Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, 155).

6.4.17 Working Together 4

A seção propõe uma atividade baseada na canção “And I Love Her”, dos Beatles, envolvendo a comparação entre diferentes versões interpretadas em países e épocas distintas. Do ponto de vista da educação linguística, a música é tratada como texto cultural, possibilitando discussões sobre identidade, diversidade cultural e variação linguística. Em termos de competências, a atividade desenvolve listening, ao reconhecer e comparar as versões; speaking, por meio de discussões em pares; e intercultural awareness, ao expor os estudantes a artistas de diferentes contextos culturais.

Metodologicamente, a proposta segue a abordagem comunicativa (CLT), utilizando insumos autênticos, como músicas não adaptadas, para promover experiências reais de compreensão e interação. Quanto ao auxílio nas aulas, a atividade amplia a motivação dos estudantes, conecta a língua inglesa a práticas culturais globais e fomenta debates sobre tradução e adaptação de músicas, integrando aprendizagem linguística e sensibilidade cultural de maneira significativa.

Figura 17: Imagem de *Working Together 4*

WORKING TOGETHER 4

Na unidade 7, você falou sobre músicas. Você sabia que uma das músicas mais interpretadas da história é “And I Love Her”, originalmente gravada por The Beatles? A seguir, leia a primeira estrofe da canção e faça os exercícios 1-4.

“And I Love Her”
I give her all my love You’d love her too
That’s all I do I love her
And if you saw my love

Learning on the web
Para ouvir a versão original de “And I Love Her” em inglês, visite <https://youtube.com/watch?v=5t5t5t5t5t5t> (Acesso em: 28 mar. 2022).

1 Based on the title of the lyrics, what is the theme of the song?

2 Listen to fragments of four different versions of “And I Love Her” and identify who sings each one. Use the options in the box.

The Beatles (England)	Roberto Carlos (Brazil)	Diana Krall (Canada)	Barry Biggs (Jamaica)
			
Song recorded in 1964	Song recorded in 1964	Song recorded in 1995	Song recorded in 2020

a. First version b. Second version c. Third version d. Fourth version

3 Answer the questions based on the versions of “And I Love Her” in exercise 2.

- Which version is an example of a reggae song?
- Which version is an example of a jazz song?
- Which version is your favorite? Why?

4 A versão interpretada por Diana Krall apresenta uma diferença em relação à letra original. Escolha a alternativa que apresenta essa diferença.

- Em vez de utilizar o verbo “love”, a cantora utiliza “like”.
- Em vez de utilizar o pronome “her”, a cantora utiliza “him”.

Language Note
I love her - Eu a amo.
I love him - Eu a amo.

156

Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 156).

6.4.18 Projects 1 e 2

A seção apresenta dois projetos: o Project 1, voltado à análise de famílias na arte, abrangendo pinturas, esculturas, fotografias e outros gêneros visuais; e o Project 2, que explora a motivação nos estudos por meio de playlists e conexões pessoais dos estudantes. Do ponto de vista da educação linguística, os projetos tratam o inglês como ferramenta para investigação e expressão artística e social, extrapolando o contexto da sala de aula. Em termos de competências, as atividades desenvolvem leitura crítica, por meio da interpretação de imagens e textos artísticos; produção oral e escrita, com apresentações de projetos; e interdisciplinaridade, ao articular conhecimentos de inglês, artes, sociologia e música.

É relevante ressaltar que, metodologicamente, a proposta segue a lógica da pedagogia de projetos (project-based learning), promovendo colaboração, pesquisa e produção significativa em língua estrangeira. Quanto ao auxílio nas aulas, os projetos estimulam o protagonismo estudantil, demonstrando a relevância do inglês para analisar e refletir sobre diferentes realidades culturais, consolidando aprendizagens linguísticas e sociais de forma integrada.

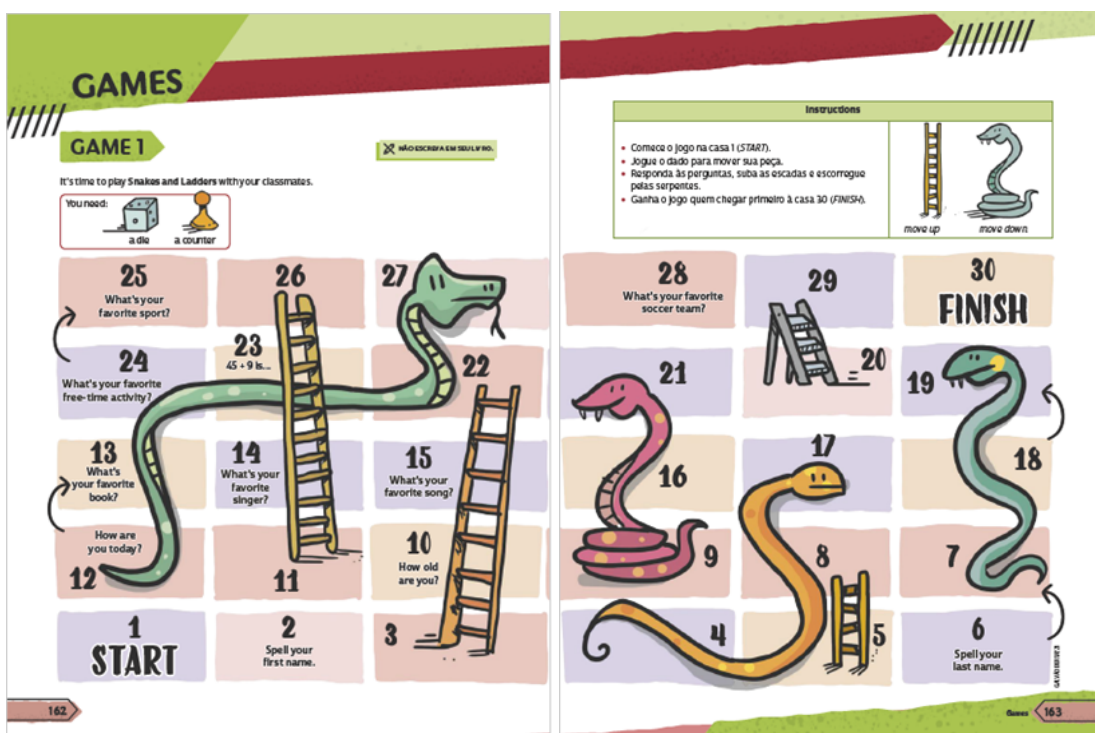
Figura 18: Imagem de *Project 1*

6.4.19 Games

A seção apresenta um jogo de tabuleiro, inspirado em Snakes and Ladders, com perguntas pessoais em inglês, proporcionando um contexto lúdico e interativo para a prática da língua. Do ponto de vista da educação linguística, a atividade promove o uso do inglês em situações espontâneas, fortalecendo a fluência e a interação social entre os estudantes. Em termos de competências, o jogo desenvolve a oralidade, o vocabulário e a aplicação de estruturas gramaticais previamente estudadas, consolidando aprendizagens de forma contextualizada.

Metodologicamente, a proposta se insere na lógica da aprendizagem lúdica e da gamificação, contribuindo para a redução da ansiedade dos alunos e incentivando a prática comunicativa de maneira leve e envolvente. Quanto ao auxílio nas aulas, a atividade é ideal para revisão de conteúdos, promovendo colaboração e interação entre estudantes, e reforçando o aprendizado de forma divertida e significativa.

Figura 20: Imagem de Games



Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 162).

6.4.20 Song – Pharrell Williams

A seção apresenta a biografia de Pharrell Williams, acompanhada de análise da canção Happy, proporcionando aos estudantes um contexto autêntico e culturalmente significativo. Do ponto de vista da educação linguística, a atividade amplia a compreensão do inglês como prática social e cultural, evidenciando a inter-relação entre música, identidade e produção midiática. Em termos de competências, a proposta desenvolve a leitura de gêneros textuais, como biografias, bem como a escuta e interpretação musical, articulando diferentes habilidades linguísticas e cognitivas.

Por conseguinte, a metodologia apresenta atividades que utilizam textos autênticos, como o site da biografia, e trabalha com multimodalidade, integrando texto, imagem e música para promover uma aprendizagem significativa. Quanto ao auxílio nas aulas, a proposta conecta os estudantes à cultura pop, aumentando o engajamento e tornando o aprendizado do inglês mais relevante e contextualizado socialmente.

Figura 21: Imagem de Song – Pharrell Williams

SONG

✗ EXERCÍCIOS DE ESPORTES DOS DE EXERCÍCIOS EM SEU CADERNO.

Nesta seção, você vai explorar parte de uma música do cantor da foto. Você sabe como ele se chama? Você já ouviu alguma música dele? Em caso afirmativo, qual(is)?

1 In pairs, ask and answer the following questions.

a. Do you like the singer in the picture? Why (not)?

b. What kinds of music does he sing?

2 O texto a seguir traz informações sobre esse cantor. Antes de lê-lo, observe sua estrutura e fonte. Que tipo de informação você espera encontrar nesse texto?

Agora leia o texto para verificar suas previsões, conhecer um pouco mais sobre o artista e fazer os exercícios 3 e 4.

TIP Observe a estrutura e a fonte do texto. Você vai encontrar informações sobre ele e aprender a usá-lo melhor.

TIP Não se preocupe com as palavras desconhecidas, pois você sempre é capaz de descobrir o significado de cada palavra para atingir o objetivo da leitura.

BIOGRAPHY

Pharrell Williams
Biography
Music Producer, Singer (1973-)
MAR. 8, 2015

Pharrell Williams is best known for his Grammy-winning work as a pop/R&B musician and producer, as well as for the huge No. 1 hit "Happy."

Synopsis
Born in 1973 in Virginia, Pharrell Williams started performing as a teen. He joined forces with his friend Chad Hugo and they became known as the Neptunes, working with such artists as Jay-Z, Gwen Stefani and Britney Spears. (...) In 2013, he hit the pop charts in a major way, going to No. 1 with his solo effort "Happy" as well as helping to craft hits with Robin Thicke and Daft Punk (...)

BIOGRAPHY: Pharrell Williams. 8 mar. 2015. Disponível em: www.biography.com/musicians/pharrell-williams. Acesso em: 23 maio 2022.

166

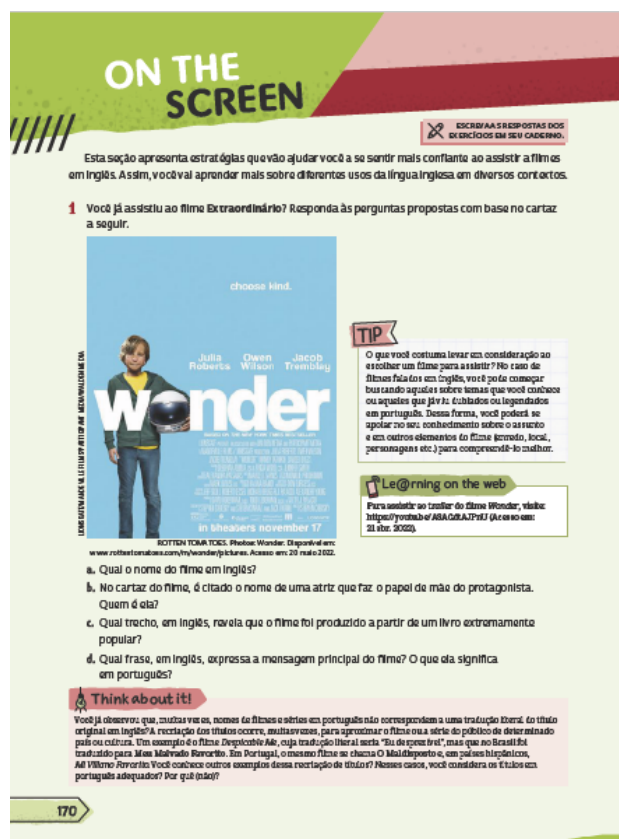
Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 166).

6.4.21 On the Screen

A seção apresenta um cartaz do filme “Wonder”, acompanhado de perguntas interpretativas e discussões sobre inclusão, proporcionando aos estudantes oportunidades de analisar mensagens visuais e discursivas em inglês. Do ponto de vista da educação linguística, a atividade promove letramento crítico, leitura multimodal e reflexão ética sobre diversidade, incentivando o desenvolvimento de consciência social e cidadã. Em termos de competências, a proposta fortalece a leitura de imagens, a interpretação textual e o debate oral, articulando habilidades cognitivas e comunicativas de forma integrada.

Metodologicamente, a atividade segue a abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning), integrando o ensino de língua inglesa à discussão sobre valores e cidadania. Quanto ao auxílio nas aulas, a proposta possibilita discussões profundas sobre empatia, bullying e inclusão, incentivando o uso significativo da língua em contextos socialmente relevantes e promovendo a reflexão crítica dos estudantes.

Figura 22: Imagem de *On the Screen*



Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 170).

6.4.22 Vocabulary Corner

A seção apresenta uma atividade de revisão de expressões de cumprimento e despedida, acompanhada de ilustrações que contextualizam o uso das saudações em situações reais. Do ponto de vista da educação linguística, a atividade valoriza a função social da língua em interações cotidianas, reforçando a importância do uso pragmático e adequado das expressões em contextos diversos. Em termos de competências, a proposta desenvolve a pragmática, incentivando o uso correto de saudações e despedidas de acordo com diferentes situações comunicativas.

Metodologicamente, a atividade segue a lógica do ensino de vocabulário em contexto comunicativo, apoiado em recursos visuais que facilitam a compreensão e memorização. Quanto ao auxílio nas aulas, a proposta contribui para a fixação e utilização real do vocabulário, promovendo a prática significativa e a confiança dos estudantes em suas interações orais.

Figura 23: Imagem de *Vocabulary Corner*



Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 174).

6.4.23 Language Reference + Extra Practice

A seção apresenta atividades de revisão gramatical, como o estudo de pronomes pessoais e do verbo *to be*, utilizando exemplos contextualizados, como quadrinhos da série *Peanuts*. Do ponto de vista da educação linguística, a atividade contribui para a consolidação de aspectos formais da língua, que funcionam como suporte essencial para a comunicação eficaz. Em termos de competências, a proposta desenvolve o domínio estrutural da língua, necessário para a produção correta em fala e escrita.

Sobre a metodologia, a seção adota o ensino explícito da gramática, mas sempre conectado a exemplos de uso real, tornando a aprendizagem significativa e contextualizada. Quanto ao auxílio nas aulas, o material funciona como um suporte de referência, útil para estudo individual, revisão de conteúdos e esclarecimento de dúvidas, fortalecendo a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Figura 24: Imagem de *Language Reference + Extra Practice*



Fonte: Livro didático *Ways – English for Life* (Franco e Tavares, 2022, p. 187).

6.4.24 Glossary

A seção apresenta uma lista bilíngue de palavras-chave do livro, oferecendo aos estudantes um recurso para consulta e estudo do vocabulário. Do ponto de vista da educação linguística, a atividade reforça a autonomia do aluno no aprendizado lexical, incentivando a apropriação individual do repertório linguístico. Em termos de competências, a proposta desenvolve o vocabulário e a consulta autônoma a materiais de apoio, promovendo práticas de aprendizagem independente.

Metodologicamente, a lista alia o ensino lexical ao uso prático em contextos autênticos, conectando conhecimento teórico e aplicação real da língua. Quanto ao auxílio nas aulas, a ferramenta funciona como suporte contínuo, favorecendo a ampliação do repertório linguístico e oferecendo referência constante para produção oral e escrita.

Figura 25: Imagem de Glossary

GLOSSARY

Este glossário apresenta uma seleção de palavras e expressões utilizadas no livro, acompanhadas do sentido com que são utilizadas nele. A grafia dessas palavras podem ser utilizadas em mais de um sentido.

A	beary: urso/a teddy bear: ursinho de pelúcia beast: bostado because of: por causa de become: tornar-se beginning: início, começo bulldoze: crer, acrotar bustle: ao lado (de) best: o/a melhor bestseller: mais vendido/a, sucesso de vendas batter: molhar beware: tomar cuidado birth: nascimento blonde: em branco blood: sangue blood pressure: pressão sanguínea board: game; jogo de tabuleiro bone: ossa bookcase: estante boost: aumentar born: nascido/a boots: botinhas/zapato brahn: cérebro braine: crânio braine wave: onda cerebral break: intervalo breathe: respirar breathing: respiração broad: amplo/a, abrangente brother: irmão building: edifício; prédio; construção bus: ônibus buzz: zumbir	carry on: continuar, seguir cash: pagar category: que faz parte; facti de memory: ar chairs: corrente cheer: encorajar, mudar character: personagem; caráter charm: encanto chase: perseguir cheer: animar chase someone up: animar chemical: substância química cherry: cereja child: criança; filho/a children (pl): crianças; filhos/as cholesterol: colesterol choose: escolher clear: limpo/a, limpar cleave: dividir; escalar close: perto, próximo/a, fechar-se clothing: roupa, vestuário cloud: nuvem college: faculdade column: coluna comic strip: tirinha communal: comum compile: compilar cope: politicas play cops and robbers: brincar de polícia e ladrão good (de something): poderosa (fazer algo) country: país cousin: primo/a cover: capa; cobrir cow: vaca cry: chorar currency: atualmente cute: bonito/a, fofo/a
B	C	

A

1. a lot, muito, muitas/as
about: sobre, a respeito de
above: acima (de)
add: adicionar, acrescentar
add up to: totalizar
address: endereçar, dirigir
advance: avançar, avançar
In advance: antecipadamente
affair: temeroso/a, com medo
after: depois (de)
ago: tempo atrás
again: outra vez
against: contra
akchoh-fueled: molto/a a álcool
almost: quase
alongside: ao lado (de)
air: ar; arado; p/a
also: também
amazing: incrível
among: entre
another: outra/a
anxiety: ansiedade
around: em torno de, a cerca de
as well as: assim como
at: por, sob controle
at least: pelo menos
attend: comparecer, a frequentar
atle: sócio
aunt: tia
available: disponível
average (on average): média; médio, mediano/a, comum
avoid: evitar
award: premiar
award-winning: premiado/a

B

bake: assar
barrier: barreira
be about to do: estar prestes a fazer
beach: praia

C

caft: bazoma/a
candy: doce
care: cuidado
under the care of: sob os cuidados de

Guernsey 199

CONCLUSÃO

“Um idioma coloca você no corredor da vida. Duas línguas abrem todas as portas ao longo do caminho.”

Frank Smith

A presente dissertação buscou problematizar o ensino de língua inglesa na educação básica pública brasileira, situando-o nas tensões entre políticas educacionais, condições concretas de trabalho docente e demandas socioculturais da contemporaneidade. O ponto de partida desta investigação foi a constatação de que o ensino de inglês, apesar de sua importância inegável como língua franca global, ainda ocupa lugar marginalizado nas escolas públicas, restringindo-se muitas vezes a práticas fragmentadas, descontextualizadas e desvinculadas da realidade dos estudantes. Tal cenário motivou a necessidade de refletir criticamente sobre abordagens, métodos e estratégias de ensino que possam contribuir para a construção de uma educação linguística mais inclusiva, democrática e transformadora.

Retomando os objetivos delineados inicialmente, este trabalho procurou: I) analisar os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o ensino de línguas estrangeiras, com especial atenção ao ensino de inglês; II) discutir a Educação Linguística como campo de reflexão crítica, vinculando-a à formação cidadã e à prática pedagógica situada; III) examinar a realidade da escola pública no que tange ao ensino de inglês, identificando limites, desafios e possibilidades; e IV) propor caminhos para que o ensino de língua inglesa transcenda a dimensão instrumental e se configure como espaço de emancipação social e cultural.

Os resultados das análises empreendidas ao longo da dissertação permitem afirmar que o ensino de inglês na escola pública brasileira é atravessado por um conjunto de contradições. De um lado, as políticas oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atribuem à disciplina um papel central na formação para a cidadania, ao reconhecer a língua como prática social e ao enfatizar a relevância da comunicação em contextos reais. De outro, as condições materiais, a precarização da formação docente, a escassez de recursos pedagógicos e a carga horária insuficiente comprometem a efetividade dessa proposta, resultando em práticas ainda distantes do ideal preconizado. Essa dissonância evidencia que o simples reconhecimento do inglês como componente obrigatório não garante, por si só, um ensino de qualidade; é necessário investir em políticas de formação continuada, em infraestrutura e em valorização do trabalho docente.

Outro aspecto central identificado nesta pesquisa diz respeito à necessidade de compreender o ensino de inglês como um ato político, e não apenas técnico. O contato com a literatura especializada e a vivência da prática docente convergem na constatação de que ensinar inglês na escola pública implica reconhecer as relações de poder que atravessam a língua, problematizar a hegemonia cultural anglófona e valorizar a diversidade linguística e cultural dos próprios alunos. A Educação Linguística crítica, inspirada em autores como Paulo Freire, Pennycook, Rajagopalan e Rojo, oferece um referencial potente para ressignificar o ensino, ao propor que a língua seja trabalhada como prática social, capaz de formar sujeitos reflexivos, autônomos e politicamente conscientes. Nesse sentido, a adoção de aulas por tema revelou-se uma estratégia eficaz, pois permite organizar conteúdos de forma significativa, conectar a aprendizagem à realidade dos estudantes e articular conhecimentos linguísticos, culturais e sociais de maneira integrada.

No decorrer deste estudo, também ficou evidente que metodologias centradas apenas na gramática e na tradução já não respondem às demandas da contemporaneidade. Embora ainda presentes em muitas escolas, essas práticas precisam ser revistas à luz de abordagens mais comunicativas, interativas e significativas, capazes de envolver os estudantes em situações reais de uso da língua. Nesse sentido, metodologias como a aprendizagem por tarefas, o trabalho por projetos, o uso crítico das tecnologias digitais e as aulas por tema se apresentam como alternativas promissoras, desde que articuladas ao contexto sociocultural dos alunos e mediadas por um olhar pedagógico reflexivo.

As contribuições desta dissertação se projetam em três dimensões principais. No plano teórico, o estudo sistematiza discussões sobre ensino de línguas, educação linguística crítica e políticas educacionais, articulando autores clássicos e contemporâneos de forma a construir um panorama abrangente e atual. No plano metodológico, evidencia a importância de considerar o livro didático não como produto acabado, mas como instrumento de mediação crítica, que pode ser ressignificado a partir da reflexão docente, especialmente quando organizado em torno de temas significativos por meio das aulas por tema. No plano pedagógico, reafirma o papel do professor como agente central de transformação, cuja escuta sensível, criatividade e postura crítica são indispensáveis para superar as limitações impostas pelo sistema e promover aprendizagens significativas.

Em síntese, a principal conclusão a que se chega é que o ensino de inglês na escola pública brasileira não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas gramaticais ou a uma exigência curricular burocrática. Ele precisa ser pensado como prática social, cultural e política, capaz de formar sujeitos protagonistas, críticos e conscientes de seu papel no mundo globalizado. Para tanto, exige-se um compromisso coletivo — que envolve professores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas — com a valorização da disciplina, a formação docente e a construção de uma educação linguística crítica e emancipadora.

Ao final deste percurso, reafirma-se a convicção de que ensinar inglês na escola pública é, sobretudo, um ato de resistência e de esperança. Resistência contra a marginalização da disciplina, contra a reprodução de desigualdades e contra a ideia de que determinados conhecimentos são privilégio de poucos. Esperança de que, por meio de práticas pedagógicas críticas e transformadoras, incluindo as aulas por tema, seja possível abrir horizontes, ampliar vozes e garantir aos estudantes da escola pública o direito de participar plenamente de um mundo cada vez mais interconectado, multilíngue e multicultural. Essa esperança é, ao mesmo tempo, compromisso e responsabilidade, que se estende para além das páginas desta dissertação e se projeta nas práticas cotidianas de sala de aula, nas lutas coletivas por uma educação pública de qualidade e nas trajetórias futuras de cada estudante que encontra, na língua inglesa, não apenas um conteúdo curricular, mas uma possibilidade de emancipação e de construção de novos mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

“A pesquisa bibliográfica pode ser utilizada como método em qualquer área do conhecimento, desempenhando um importante papel na construção do saber e/ou na formulação de hipóteses e permitindo que o pesquisador possa trilhar por caminhos pouco explorados, valendo-se, muitas vezes, de trabalhos repletos de significado e importância histórica e revisitando teorias e vivências já registradas por outros autores.”

Paulo Ricardo Zargolin

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Linguística aplicada e ensino de línguas: um diálogo possível?* Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ARAÚJO, V. M. *O ensino de língua inglesa nas escolas públicas: desafios e caminhos*. Revista Educação em Foco, v. 5, n. 2, p. 89-105, 2020.

AUSUBEL, D. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

AZEVEDO, M. F. de. *História da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

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

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5. ed. White Plains: Pearson Longman, 2007.

BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle, 2007.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

_____. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger, 1986.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

COSTA, A. *Educação linguística e ensino crítico de línguas*. São Paulo: Parábola, 2020.

CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de. *Educação linguística: uma proposta de prática sociolinguística na sala de aula*. Criar Educação - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, UNESC, v. 5. n.1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2450>. Acesso em 21 ago. 2025. <https://doi.org/10.18616/ce.v5i1.2450>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *A formação política dos professores: entre saberes e práticas docentes*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1127-1146, 2007.

ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. *Ways: English for life*. São Paulo: FTD, 2002a.

_____. *Ways: English for life*. Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2002b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIED-BOOTH, Diana L. *Project Work*: Resource books for teachers. Oxford : Oxford University Press, 2002. Disponível em <https://archive.org/details/projectwork0000frie/mode/2up>. Acesso em 30 mar 2025.

GERALDI, João Wanderley. *Linguística Aplicada*: Um Curso Básico. São Paulo: Contexto, 1997.

GIMENEZ, Telma. Formação de professores de língua inglesa: saberes docentes e comunidades de prática. In: ROJO, Roxane (Org.). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GRADDOL, David. *The Future of English?: A Guide to the Global Impact of English on Culture and Society*. London: British Council, 1997.

GRAY, John. *The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

HOWATT, Anthony Philip Reid; WIDDOWSON, Henry George. *A History of English Language Teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Ed.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. p. 5–26, 1979.

JENKINS, Jennifer. *Global Englishes: A Resource Book for Students*. 2. ed. London: Routledge, 2014.

KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995; p. 15-61.

KACHRU, Braj. *World Englishes: Approaches, Issues and Resources*. Language Teaching, 25, 1-14, 1992. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>

KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, V. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press, 2006.

LEFFA, Vilson José. *Língua estrangeira e ensino-aprendizagem: questões cognitivas e afetivas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1988.

_____. O ensino de línguas baseado em tarefas. In: GIMENEZ, Telma; FORTES, Eloísa (Orgs.). *Inglês como língua internacional: ensino e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016a.

_____. *O ensino de inglês na escola pública: o que ainda precisa mudar?* Revista de Estudos da Linguagem, v. 24, n. 1, p. 9-28, 2016b.

_____. *Repensando o ensino de inglês nas escolas públicas*. Revista Contexturas, v. 28, n. 2, p. 45-58, 2016c.

LEVY, Henry. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LEWIS, Michael. *The Lexical Approach*. England: Language Teaching Publications (LTP), 1993.

MAGALHÃES, Izabel. *Análise Crítica do Discurso e Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed . São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Discurso, Identidade e Educação*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. A formação do professor de línguas na virada do milênio: os desafios da pedagogia crítica. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. *Livro didático de inglês: uso e apropriação na escola pública*. São Paulo: Parábola, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *O ensino de inglês no Brasil: retrospectiva e perspectivas*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 3, n. 2, p. 95-108, 2003.

_____. *O ensino de inglês mediado por tecnologias: contribuições para o letramento digital crítico*. Cadernos de Letras da UFF, n. 59, p. 333-354, 2019.

PAIVA, Viviane. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

_____. *Ensino de línguas e práticas sociais: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Routledge, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Critical Language Pedagogy and Teacher Education: Some Indian Perspectives*. Linguistics and Education, v. 13, n. 4, p. 391-406, 2003a.

_____. O papel do inglês no mundo globalizado e o ensino de línguas no Brasil. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Parábola, 2003b. p. 101-120.

_____. *Por uma linguística crítica*. São Paulo: Parábola, 2005.

RAMOS, Rosângela Gavioli. *O livro didático de língua estrangeira: do projeto ao uso em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2009.

REGO, Margarida Lima; LACERDA, Maria Ribeiro. *A inclusão digital e os desafios do ensino de línguas em tempos de pandemia*. Educação & Realidade, v. 45, n. 3, p. 1-20, 2020.

RICHARDS, Jack Croft. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, Jack Croft; RODGERS, Theodore Stephen. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2001. Disponível em

<https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-language-teaching/3036F7DA0057D0681000454A580967FF>. Acesso em 29 mar 2025.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>.

ROJO, Roxane. *Educação Linguística, Multiletramentos e Formação Docente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2012b.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Martinet, André. São Paulo: Cultrix, 1916/2008.

SCHÖN, Donald A. *A formação do profissional reflexivo: um estudo sobre a aprendizagem e mudança na profissão*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 maio 2025.

SWAIN, Merrill; LAPKIN, Sharon. *Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together*. The Modern Language Journal, v. 82, n. 3, p. 320-335, 1998. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/263588348_Interaction_and_Second_Language_Learning_Two_Adolescent_French_Immersion_Students_Working_Together. Acesso em 06 abr 2025. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TÍLIO, Rogério. *O livro didático de inglês e a formação crítica de professores*. São Paulo: Parábola, 2017.

TOMLINSON, Brian. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIS, Jill. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 1996.