



ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD 2024¹

Bill Bob Adonis Arinos LIMA E SOUSA²

RESUMO: Os livros didáticos (LDs) de Língua Inglesa (LI) do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) são instrumentos bastante relevantes ao trabalho de ensino e aprendizagem de LI no contexto da escola pública. Esses materiais têm sido produzidos observando as orientações disponibilizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Common European Framework of Reference (CEFR). Além de esses documentos norteadores, temos, na seara da Aquisição de Segunda Língua, uma gama de teorias, abordagens, métodos e técnicas que podem, também, auxiliar a produção de LDs. O objetivo deste estudo é analisar como os aspectos teórico-metodológicos dos LDs de LI do PNLD 2024 viabilizam a implementação das orientações previstas na BNCC, no CEFR e na abordagem do ensino de línguas baseado em tarefas. Para isso, discute-se o conjunto dos quadros teóricos elencados acima e, em seguida, descrevem-se e analisam-se 16 capítulos de duas coleções de LDs do PNLD 2024. Os resultados desta pesquisa apontam convergências e distanciamentos entre os LDs analisados e o suporte teórico utilizado, principalmente quando se observa o desenvolvimento dos níveis de proficiência do CEFR previstos nessas obras didáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático de Inglês. Metodologia. Documentos Norteadores.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FEATURES OF ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS FROM PNLD 2024

ABSTRACT: The English language textbooks from the National Textbook Program in Brazil (PNLD) are very important tools when it comes to teaching and learning English in public schools. These didactic materials have been produced in compliance with the guidelines available in the National Common Curriculum Base (BNCC) along with the guidelines from the Common European Framework of Reference (CEFR). In addition to these guiding documents, there are various theories, approaches, methods and techniques, in the realm of Second Language Acquisition, which may help the production of textbooks. The aim of this study is to analyze how the theoretical and methodological features of English Textbooks, which are part of the PNLD 2024, enable the implementation of the guidelines from the BNCC, the CEFR and the Task-Based approach. To this end, the abovementioned theoretical framework was discussed. After that, 16 chapters from two English language textbooks series of PNLD 2024 were described and analyzed. The results of this research

1 Este trabalho contou com o fomento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professor de língua inglesa do IFCE. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos em Linguística Aplicada (GPEELA). Endereço eletrônico: < bill.sousa.prof@gmail.com >.

highlight some intersections and some disparities between the theoretical framework and the textbooks analyzed, mainly regarding the development of the CEFR levels of proficiency foreseen in the textbooks.

KEYWORDS: English Language Textbook. Methodology. Guiding Documents.

INTRODUÇÃO

No contexto da escola pública, os livros didáticos (LDs) de língua inglesa (LI) aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) podem auxiliar os docentes da Educação Básica no processo de ensino e aprendizagem desse idioma, mas podem também representar um elemento complicador na rotina desses profissionais.

Nas últimas décadas, diversos estudos analisaram LDs de LI aprovados no Programa PNLD. Isso se deu, após a inserção do livro de língua estrangeira no PNLD, em 2011. Essas pesquisas trataram de várias questões discursivas presentes nos LDs: representações de classe, gênero, identidades sociais de raça, discurso oficial, ideologias linguísticas. Elas também abordaram aspectos linguísticos por meio de análises de tópicos gramaticais, leitura, produção escrita e oral, letramento multimodal, contação de histórias no LD e questões relacionadas aos gêneros textuais presentes no LD. Do ponto de vista didático, investigou-se, ainda, a qualidade da interação nas atividades propostas no LD de LI (Wachholz, 2019; Simões, 2017; Monteiro, 2021; Santos, 2016; Corrêa, 2013; Coradine, 2018; Dambrós, 2016; Vieira; Szundy, 2022; Tavares, 2015; Tílio, 2012; Hashimoto, 2020; Ferreira; Camargo, 2014; Silva; Silva, 2020; Dias, 2015; Lombardi; Silva, 2014; Ferreira, 2022).

O objetivo do presente estudo é analisar como os aspectos teórico-metodológicos dos LDs de LI do PNLD 2024 viabilizam a implementação das orientações previstas na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, no *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* e na abordagem do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT).

A justificativa para a escolha do EBLT, enquanto um dos parâmetros de análise, em detrimento de outras abordagens ou métodos é que ele materializa muitas das orientações contidas nos

documentos da BNCC (Brasil, 2018) e do CEFR (Council of Europe, 2020). Por meio dos pressupostos teórico-metodológicos do ELBT combinados às orientações da BNCC e do CEFR, é possível produzir LDs mais focados nas atividades/funções que os estudantes precisarão desempenhar para o pleno exercício da cidadania. Assim, não se adota, aqui, o ELBT em seu sentido mais estrito, ou seja, não se espera que os LDs sejam produzidos adotando essa abordagem em sua integralidade. Porém, é destacada a relevância da adoção de algumas das características do ELBT para a elaboração de LDs de LI. Nesse sentido, segue a pergunta de pesquisa: *Quais aspectos teórico-metodológicos dos LDs de LI do PNLD se alinham às orientações previstas na BNCC, no CEFR e no ELBT?*

Na busca por respostas para essa pergunta, discutem-se semelhanças e diferenças entre a BNCC e o CEFR. Há, também, uma seção para a discussão das características do ELBT. Em seguida, duas coleções de LDs de LI do Ensino Fundamental (PNLD 2024) foram selecionadas para análise e discussão dos aspectos teórico-metodológicos dessas obras didáticas frente às especificidades da BNCC, do CEFR e do ELBT. O motivo para a escolha de obras do Ensino Fundamental em detrimento do Ensino Médio se encontra no fato de as orientações da BNCC para o ensino de LI na etapa final da Educação Básica serem, praticamente, inexistentes, como se pode ver abaixo.

A BNCC E O CEFR

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), em seu texto de apresentação, enfatiza a sua relevância enquanto documento norteador, especialmente para etapa do Ensino Médio, a qual é vista como uma etapa problemática devido aos índices de aprendizagem, repetição e abandono. Esse documento é apresentado como algo que visa remeter às demandas do estudante contemporâneo. Ainda, ele é tomado como um instrumento essencial “[...] porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de ma-

teriais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018, p. 5, grifo nosso).

Essa asserção é reforçada na Introdução da BNCC, onde é afirmado que esse documento tem caráter normativo, definindo “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais [...]” (Brasil, 2018, p. 7, grifo do autor). É previsto, assim, um patamar comum de aprendizagens que deve ser garantido a todos os estudantes por meio do desenvolvimento de dez competências gerais.

Quando se trata mais especificamente do ensino de Língua Inglesa (LI), há na BNCC orientações distintas para as etapas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio. As orientações relacionadas à etapa do Ensino Fundamental (EF) contemplam questões amplas e específicas da seara do ensino de línguas. Inicialmente, são previstos a participação e o agenciamento crítico dos estudantes em práticas sociais. A LI é concebida como língua franca, legitimando-se os mais variados usos desse idioma, não apenas aqueles centrados nos Estados Unidos e no Reino Unido. Nesse sentido, uma abordagem intercultural é parte constitutiva do ensino de LI. Outra orientação relevante relacionada a esse aspecto mais amplo do ensino de LI no EF, é a consideração da noção de multiletramentos que prevê o uso da LI associado a outras semioses em manifestações comunicativas digitais.

Contudo, há um ponto nessa parte da BNCC que carece de uma reflexão mais aprofundada. Trata-se da relativização da importância dos níveis de proficiência e de acurácia no uso da LI. Isso parece ser um ponto problemático desse documento. Compreende-se, neste estudo, que é exatamente nesse aspecto que o ensino de LI na Educação Básica brasileira precisa passar por uma ampla reforma.

A experiência docente e acadêmica do autor desta pesquisa, bem como dados relativamente recentes referentes ao território nacional (British Council, 2014, 2015; Araújo; Araújo, 2022) levam a crer que há uma falta de sistematização no ensino desse idioma e que os

alunos, de uma forma geral, não alcançam níveis de proficiência linguística e comunicativa que possibilitem a sua participação e o seu agenciamento crítico em práticas sociais, como é previsto na BNCC.

Assim, é necessária uma sistematização do ensino de LI na Educação Básica que preveja e respeite o processo gradativo de aprendizagem/aquisição dessa língua estrangeira (LE). O *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, documento discutido mais adiante) traz, de forma bastante inteligível, uma previsão daquilo que se espera de aprendizes de línguas em cada um dos seus níveis de desenvolvimento. Portanto, esse documento poderia auxiliar a construção de uma BNCC mais útil ao ensino de LI.

A outra questão relativizada, acurácia/precisão, também merece uma discussão atenta. Certamente, há diversas variações da LI no mundo. Essa língua tem sido usada por diversos povos para inúmeros propósitos. Dessa forma, pessoas falam inglês com forte influência das suas línguas nativas, sem que isso represente um problema na comunicação. Por exemplo, o autor do presente trabalho fala inglês com forte influência de sua língua materna, o português brasileiro. Ainda, há em seu sotaque a influência regional de pessoas que cresceram no Nordeste brasileiro. Entretanto, relativizar a acurácia no uso da língua não parece ser produtivo à aquisição/aprendizagem de LI. Acurácia e sotaque são aspectos distintos do uso de uma língua estrangeira. Quando não se atenta para a precisão, corre-se o risco de produzir discursos ininteligíveis, o que compromete qualquer tentativa de comunicação efetiva.

Feitas essas ressalvas, passa-se aos eixos organizadores propostos pela BNCC na etapa do EF. Eles são cinco: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural. No eixo da oralidade, é previsto que os estudantes sejam capazes de compreender e produzir em LI de forma oral, ou seja, espera-se, nessa etapa da formação estudantil que eles consigam se engajar em situações conversacionais. O eixo leitura, por seu turno, prevê o

exercício de leituras ativas “[...] sob o foco da construção de significados [...]” (Brasil, 2018, p. 243) no contato com os mais diversos gêneros escritos.

O eixo da escrita considera o ato de escrever como prática social de natureza processual e colaborativa. No eixo dos conhecimentos linguísticos, busca-se enfatizar o foco metalinguístico (gramática, léxico) atrelado a práticas de uso da LI em suas modalidades escritas e orais. Finalmente, o eixo da dimensão intercultural busca promover a formação de uma consciência capaz de compreender como se dá a interação e (re)construção de identidades. São previstas, ainda, no documento da BNCC (Brasil, 2018, p. 246) para o EF seis competências específicas no processo de aprendizagem da LI:

- (1) Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural [...];
- (2) Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais [...];
- (3) Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas [...];
- (4) Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país [...];
- (5) Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos [...];
- (6) Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa [...].

O documento segue com o detalhamento das unidades temáticas, dos objetos de conhecimentos e das habilidades que se espera serem contemplados nessa etapa da Educação Básica.

Avalia-se, aqui, que as orientações da BNCC para o ensino de LI na etapa do EF (6º ao 9º ano) contemplam vários aspectos relevantes ao processo de ensino/aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira. Esse documento traz diversas instruções que visam fomentar o ensino de aspectos linguísticos, comunicativos e culturais relacionados à LI. Todavia, o documento não prevê, alinhado ao currículo proposto, uma carga horária mínima capaz de contemplar as unidades temáticas e os objetos do conhecimento, visando desenvolver as habilidades listadas. Considera-se ainda mais problemática a ausência de uma orientação clara so-

bre o nível de proficiência em LI que os alunos egressos de cada série do EF devem apresentar (a BNCC não faz qualquer referência aos níveis de proficiência do CEFR). Isso é essencial para o progresso do estudante na aprendizagem da língua, pois ele precisa de instrumentos que lhe habilitem a continuar aprendendo, o que pode ser mais facilmente alcançado quando há uma progressão sistemática de habilidades e de saberes.

Como visto acima, foi identificada uma lista de habilidades que os estudantes do EF devem desenvolver. Porém, nesta pesquisa, julga-se essa descrição insuficiente, pois a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo extremamente complexo, o que exige da BNCC um detalhamento mais preciso daquilo que cada série dessa etapa da Educação Básica deve contemplar no ensino de LI.

Se as orientações da BNCC podem ser insuficientes para o ensino de LI no EF, isso se torna mais acentuado na parte que dispõe sobre o Ensino Médio (EM). O documento orienta que o EM representa a consolidação e ampliação das aprendizagens previstas para o EF. O ponto mais problemático é o fato de a BNCC, partindo de uma noção de língua e linguagem bastante discutível, equiparar a LI a outras linguagens: Artes e Educação Física; sem considerar a especificidade da LI enquanto uma língua natural. As línguas naturais diferem das outras manifestações de linguagem por sua complexidade e poder simbólico de representação. Dessa forma, carecem de um tratamento distinto. Esse tratamento é dispensado, no EM, apenas ao componente curricular Língua Portuguesa para o qual são previstas orientações detalhadas acerca dos campos de atuação social e das competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas nessa etapa da Educação Básica.

As orientações da BNCC para o ensino de LI no EM são pouquíssimas e generalíssimas. Em contrapartida, os objetivos são bastante ambiciosos: proporcionar aos estudantes instrumentos de participação social (pessoal, profissional e acadêmica) para que possam “[...] agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (Brasil, 2018, p.

485). Dentre as competências específicas a serem desenvolvidas na área de Linguagens e suas tecnologias no EM, apenas uma contempla o ensino e LI, abrangendo ao mesmo tempo, o ensino de língua portuguesa. Trata-se da competência de número 4:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 490).

E somente uma habilidade se refere ao ensino de LI nessa etapa: “(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p. 494). Assim, constata-se a insuficiência de orientações para esse componente curricular no EM.

Isso pode impactar fortemente a elaboração de livros didáticos de LI para o EM, além dificultar o trabalho do professor de LI, nessa etapa da Educação Básica. Ao mesclar a LI com outras linguagens, a BNCC nos obriga a recorrer, em grande medida, às orientações dispostas para a etapa do EF.

Uma forma de tornar a BNCC mais completa/detalhada e mais clara é colocá-la em diálogo com o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). O CEFR (Council of Europe, 2020) traz descritores detalhados acerca dos níveis de proficiência de aprendizes de línguas estrangeiras (LE). Esses descritores operam em um espectro de seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1, C2), prevendo habilidades de aprendizes desde os níveis mais elementares até os mais avançados. Assim, A1 e A2 representam o nível básico de uso de uma LE; B1 e B2 refletem o nível de “independência” (intermediário), sendo B1 o limiar (*threshold*) dessa “independência” no uso de uma LE e B2 a sua consolidação (*vantage*). Ao atingir os níveis C1 e C2, o aprendiz consegue se comunicar, sem praticamente nenhuma dificuldade, na LE.

Além de esses seis níveis, o documento do CEFR também prevê zonas cinzentas, que são etapas de proficiência linguístico-comunicativas que se encontram em transição, como A2+, indicando que o estudante está no nível básico, mas já consegue agir em nível intermediário inicial (B1), em algumas situações. De posse dessa previsão mais abrangente e mais precisa acerca dos níveis de proficiência, poderiam ser feitas diversas adaptações necessárias para que se chegasse a orientações mais claras, mais objetivas e mais acuradas no documento da BNCC. O CEFR objetiva facilitar “[...] a coerência entre currículo, ensino e avaliação [...]” (p. 27). “A ideia é delinear currículos e disciplinas fundados nas necessidades comunicativas do mundo real, organizados em tarefas da vida real e acompanhados de descritores do tipo “con-sigo fazer isso”, os quais explicitam objetivos aos estudantes” (Council of Europe, 2020, p. 28).

Assim, cada nível previsto no CEFR é descrito a partir de uma previsão daquilo que o aprendiz seja capaz de fazer utilizando uma LE. Essas habilidades, o saber fazer, referem-se à recepção, produção, interação e mediação. Grosso modo, recepção remete à leitura e à compreensão oral; produção significa saber falar e escrever; interação se alinha à competência pragmática (já prevista na BNCC); e mediação se relaciona à capacidade do estudante usar uma LE para resumir, explicar, traduzir, inferir, parafrasear, retextualizar, criticar, argumentar, relacionar culturas e saberes etc. Em suma, ser capaz de mediar algum conhecimento adquirido (pode incluir, dessa forma, o desenvolvimento de uma competência intercultural, algo já prevista na BNCC).

Os descritores são propostos com intuito de fornecer uma metalinguagem comum que facilite a criação de uma rede agrupando professores de línguas. Usuários do CEFR são convidados a selecionar níveis do Quadro com seus respectivos descritores, **os quais julgarem adequados às necessidades de seus estudantes para, assim, fazerem as devidas adaptações, a fim de atender às especificidades do contexto de uso.** Ainda, esses usuários poderão complementar o Quadro com seus próprios descritores sempre que perceberem

rem essa necessidade (Council of Europe, 2020, p. 42, grifos nossos, tradução nossa³).

A principal função dos descritores é auxiliar no alinhamento de currículo, ensino e avaliação. Os educadores podem selecionar descritores do CEFR de acordo com a relevância para o seu contexto de ensino, adaptando-os, caso seja necessário. Dessa forma, os descritores podem fornecer recursos detalhados e flexíveis para relacionar os objetivos de aprendizagem ao uso da língua no mundo real, disponibilizando, assim, uma plataforma para a aprendizagem orientada à ação; **podem indicar claramente os estágios de desenvolvimento** aos estudantes, pais e instâncias patronais; [...] podem introduzir critérios de avaliação [...] (Council of Europe, 2020, p. 42, grifo nosso).

Percebe-se que o CEFR não prescreve métodos de aprendizagem, conteúdos a serem aprendidos ou formas de avaliação. O documento, contudo, traz critérios objetivos que permitem que planejem o ensino de línguas em nosso contexto doméstico, fazendo as devidas adaptações, seja pela inserção de novos descritores ou pela modificação e complementação dos descritores já propostos.

Nos Quadros 1 e 2, pode-se visualizar as características gerais da linguagem a ser utilizada com aprendizes de LE que estejam desenvolvendo habilidades em níveis A1 e A2. Privilegiaram-se, nesta pesquisa, os descritores desses níveis de proficiência porque os LDs de LI analisados neste estudo autotranscritam seus materiais exatamente como A1/A2 CEFR.

Quadro 1 – Características de um material didático em nível A1

Temas dos tópicos discursivos	Tópicos do cotidiano com os quais os aprendizes estejam bastante familiarizados. Tópicos previsíveis e de interesse imediato.
Tipo de linguagem utilizada	Linguagem bastante simplificada por meio do uso de textos curtos, palavras conhecidas/vocabulário básico, expressões simples/isoladas e pelo uso de recursos não verbais.
Modo de utilização de linguagem	Discurso veiculado claramente e lentamente por meio do uso de pausas. Uso da repetição e da releitura, uso da reformulação discursiva e do reparo comunicativo, quando necessário.

Fonte: Elaborado pelos autores.

³ As traduções deste trabalho são de nossa autoria e servem para fins meramente didáticos.

Quadro 2 – Características de um material didático em nível A2

Temas dos tópicos discursivos	Tópicos do cotidiano que representem necessidades concretas e de prioridade imediata. Trocas sociais sobre condições de vida, trabalho e lazer.
Tipo de linguagem utilizada	Linguagem simplificada por meio do uso de textos curtos, linguagem/vocabulário de alta frequência, sequências curtas de sintagmas, frases simples e uso de conectivos simples. Linguagem simples, direta e claramente estruturada.
Modo de utilização da linguagem	Discurso veiculado claramente e lentamente. Uso do auxílio de outros interlocutores na facilitação comunicativa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No contexto do CEFR, a língua é um meio para se atingir um fim. Esse fim pode ser algo simples, como mudar um móvel de um lugar para outro, ou pode ser algo complexo, como discutir uma questão de ordem ética. Em qualquer um dos casos, usa-se a língua para atividades que terão como resultado algo não necessariamente linguístico, considerando-se os âmbitos público, privado, profissional e educacional de uso de uma LE. Nesse sentido, o CEFR é compatível com os fundamentos do Ensino de línguas baseado em tarefas (Council of Europe, 2020).

ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS (ELBT)

Em sua maioria, os estudos sobre a abordagem do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) coincidem em diversos pontos, o que facilita a compreensão do corpo teórico-metodológico que subjaz essa proposta desenvolvida ao longo das últimas décadas. Discutem-se, aqui, inicialmente, alguns conceitos de tarefa para, em seguida, fazer a identificação de características e princípios que sustentam o ELBT.

Tarefas, segundo Willis (1996, p. 23), “[...] são sempre atividades em que a língua-alvo é usada pelo aprendiz para propósitos comunicativos (objetivo) com vistas a atingir um resultado.” Skehan (2003), por seu turno, argumenta que uma tarefa é uma atividade por

meio da qual os aprendizes usam a língua com foco nos significados a fim de atingirem um objetivo. De acordo com esse autor, as tarefas são semelhantes, direta ou indiretamente, à forma como a língua é usada em *situações extra sala de aula* (tarefas-alvo).

Antes de passarmos para a definição de tarefa elaborada por Nunan (2004), faz-se necessário distinguir tarefas-alvo (target tasks) de tarefas pedagógicas. Tarefas-alvo são as mais diversas tarefas que fazemos no nosso cotidiano. Algumas são comuns à maioria das pessoas, como enviar um e-mail, fazer uma transferência bancária, telefonar para solicitar informações sobre qualquer tipo de serviço etc. Outras podem estar atreladas a profissões específicas como proferir uma palestra, fazer uma cirurgia, fazer a limpeza de um restaurante. Tarefas pedagógicas são formadas por atividades similares às tarefas-alvo (Long, 2015). Portanto, uma tarefa pedagógica similar à tarefa-alvo *solicitar informações sobre os horários de atendimento de uma clínica médica* provavelmente funcionaria por meio de mensagens de cumprimento e perguntas envolvendo horas e dias da semana. Tarefa pedagógica, segundo Nunan (2004, p. 4),

[...] é uma atividade de sala de aula que envolve aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção é direcionada a mobilizar seu conhecimento gramatical para expressar significados, com vistas a transmitir significados em vez de manipular formas.

Em sua definição de tarefa, Ellis (2014) elenca os seus elementos essenciais. De acordo com esse autor, podem ser consideradas tarefas as propostas de atividades nas quais o foco principal está centrado na mensagem, havendo alguma lacuna⁴ a ser preenchida pelos aprendizes que mobilizam seus próprios recursos linguísticos e não-linguísticos com o objetivo de atingir um resultado, o qual extrapola aspectos meramente linguísticos.

Partindo da definição de tarefas-alvo para o ELBT, Long (2015) propõe que, após essas tarefas receberem alguns ajustes, elas passem a compor um programa de ensino que consista

4 Não confundir, aqui, “lacuna” com exercícios de preencher espaços em um texto.

em uma série progressiva de tarefas, das mais simples às mais complexas. O mesmo autor conceitua tarefas pedagógicas como

[...] atividades e materiais que professores e/ou alunos usam em sala de aula ou em outro ambiente instrucional. A “tarefa” é a unidade de análise que permeia o desenho, implementação e avaliação de um programa de ELBT, incluindo-se o modo como o desempenho dos estudantes é avaliado: por *testes de desempenho alinhados a critérios fundamentados nas tarefas*. ELBT é uma abordagem analítica com um *foco na forma* [...]. (Long, 2015, p. 6, grifos do autor).

Os termos “abordagem analítica” e “foco na forma” serão discutidos, posteriormente, nesta seção. Até aqui, pode-se perceber que os conceitos de ELBT não diferem muito. Ao estabelecer suas definições, os autores, em geral, consideram como elemento central de uma tarefa o foco nas mensagens, nos significados e na comunicação, a fim de que um resultado seja alcançado – a realização adequada da tarefa.

Entende-se que uma boa tarefa, em sentido estrito, deve prover uma grande quantidade de insumo linguístico-comunicativo compreensível (*cf.* Krashen, 1985; 2009), por meio da interação de múltiplas semioses. Esse insumo não deve gravitar em torno de tópicos gramaticais ou de um vocabulário específico; antes, deve espelhar uma situação comunicativa possível, fora da sala de aula de LE. Assim, há o deslocamento do foco para as mensagens e seus significados. Ainda, sempre que possível, a tarefa deve estar atrelada à construção de um objeto com potencial de uso para além dos limites da escola/universidade.

Nesse sentido, parece ser consenso, também, a relevância de se usar tarefas que espelhem atividades do *mundo extra sala de aula*, “o mundo real”. Por isso, o uso de materiais autênticos⁵ é um elemento bastante debatido nesse campo de estudo. Long (2015), por exemplo, assevera que os materiais de ensino de línguas, além de relevantes (atendem às necessi-

5 O uso desse termo se refere a uma oposição a textos e materiais de ensino de línguas produzidos para fins didáticos.

dades comunicativas dos estudantes) e motivacionais (despertam o interesse dos estudantes), devem ter “[...] a maior aproximação possível ao *uso da língua no mundo real*” (Long, 2015, p. 249, grifo do autor). Nunan (2004) argumenta que a questão não é usar ou deixar de usar materiais autênticos, mas que a combinação de materiais autênticos e adaptados possibilita aos aprendizes boas oportunidades de desenvolvimento. Com efeito, o uso de materiais autênticos pode ser bastante útil ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, mas isso deve ser visto com cuidado.

Há questionamentos sobre o uso de materiais autênticos, assim como o uso do ELBT para aprendizes nos níveis iniciais de proficiência em LE. Um dos argumentos recorrentes é que o trabalho com materiais autênticos, pela dificuldade que pode apresentar, exige dos estudantes um nível de proficiência intermediário ou avançado de LE. Ainda, o ELBT exige a produção de enunciados que aprendizes iniciantes não são capazes de elaborar (*cf.* Ellis, 2013, 2014).

Para a primeira dificuldade, Willis e Willis (2007) e Long (2015) sugerem que o contexto de ensino, principalmente na fase de pré-tarefa, e os recursos de consulta disponibilizados aos estudantes podem suprir, em grande parte, a barreira linguística colocada por materiais autênticos. Sobre o segundo problema, Ellis (2013, 2014) e Nunan (2004) propõem que, apesar de vários modelos de ELBT apresentarem propostas de produção linguística, a abordagem de ELBT pode ser usada para a compreensão de LE.

Acerca de outras dificuldades relacionadas à implementação de tarefas, autores como Ellis (2013), Willis e Willis (2007), Nunan (2010) e Long (2015) ponderam sobre o ensino de segunda língua e de língua estrangeira. Esses dois contextos de ensino-aprendizagem se diferenciam pelo fato de que, em países onde se estudam línguas estrangeiras (em sentido estrito), os alunos não têm muitas oportunidades de usar a LE em situações extra sala de aula. Os professores de LE, nesses contextos, por vezes não têm, eles mesmos, um nível de proficiência avançado. Um dos problemas que se põe diante de tal cenário é o fator imprevisibili-

dade que o ELBT traz. Em uma abordagem metalinguística, em que o foco recai sobre as formas gramaticais, os docentes conseguem ter maior controle da aula e prever muitos dos questionamentos que os estudantes podem trazer. No ELBT, isso não é muito factível, uma vez que os questionamentos dos alunos têm, como fontes, suas necessidades comunicativas direcionadas à conclusão da tarefa.

Isso não significa que no ELBT os estudantes não reflitam metalinguisticamente. Cabe, nesse ponto, considerarmos as ponderações de Long (1998; 2015) sobre *foco na forma* e *foco nas formas*. Esse autor concebe três opções distintas de ensino de LE. Considerando essas opções como constitutivas de um plano contínuo, em um extremo está a perspectiva sintética de ensino de LE, com *foco nas formas* linguísticas/gramaticais; no outro, a perspectiva analítica, com foco nos significados. Em posição intermediária a esses extremos se encontra a perspectiva analítica com *foco na forma* (cf. Wilkins, 1974). Vejamos como Long (1998, 2015) explica cada uma delas.

Na perspectiva sintética de ensino de LE (ou tradicional), há um programa de itens linguísticos/gramaticais (preestabelecido) que orienta todo o processo de aprendizagem. Esses itens são sequenciados e apresentados (geralmente isolados) pelo professor que explana acerca do tópico do dia⁶. O nome sintético significa que o aprendiz terá que sintetizar, de forma cumulativa, esses itens para utilizá-los, posteriormente, em situações comunicativas (modelo *apresentação, prática, produção*). O foco, portanto, recai sobre as formas gramaticais, *foco nas formas*, da LE em estudo (Long, 1998, 2015).

Em contraposição, em uma abordagem analítica de ensino, toda a atenção dos estudantes é direcionada para as mensagens, para os significados e para a comunicação. Nesse sentido, as formas linguísticas presentes nas línguas são acessadas apenas indiretamente, de forma totalmente espontânea (Long, 1998, 2015).

6 Apesar de essa explanação poder assumir um caráter indutivo, toda a lição está centrada no tópico gramatical do dia (cf. Krashen, 2009).

Long (1998, 2015) propõe uma terceira via de trabalho: a perspectiva analítica com *foco na forma*, em oposição ao *foco nas formas*. Nesse modelo de ensino de LE, usam-se, amplamente, os princípios advindos da abordagem analítica. Portanto, os aprendizes se concentram nos significados das mensagens, visando estabelecer comunicação. O diferencial desse modelo é que, ao surgirem dúvidas sobre a língua, o professor de LE terá oportunidades de discutir a forma linguística em questão. Essas dúvidas devem partir sempre dos alunos, quando estes estão engajados em alguma atividade comunicativa e se deparam com algum obstáculo linguístico. Assim, nesse modelo proposto por Long, não há um programa gramatical preestabelecido. O ensino é centrado nos aprendizes e os tópicos linguísticos discutidos partem das necessidades deles no momento de resolução de uma tarefa.

A discussão da forma não deve, entretanto, despendar muito tempo, servindo apenas para orientar o trabalho que os estudantes estejam executando. Essa terceira opção representa para Long (2015, p. 8) uma característica do ELBT, o qual recorre a “[...] uma combinação simbiótica de aprendizagem implícita e explícita que os resultados da teoria e da pesquisa, em diversos campos, incluindo a ASL, mostram estar disponível a estudantes de todas as idades.” O conceito de ELBT adotado no presente estudo alinha-se, mais diretamente, àquele proposto por Long (2015, p. 6, grifo do autor): “ELBT é uma abordagem analítica com um *foco na forma*”.

A maioria dos autores supracitados recomenda que haja um foco na forma/língua, especialmente durante a etapa de pós-tarefa (Nunan, 2004; Willis, Willis, 2007; Ellis, 2013, 2014; Long, 2015). Esses autores também compreendem que uma tarefa é formada por três etapas: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Cada etapa pode ser composta de subtarefas. Dessa forma, uma pré-tarefa, por exemplo, pode ser constituída de duas ou mais subtarefas. Esses estudiosos admitem, contudo, que uma tarefa pode ser formada apenas de sua parte central,

que é a tarefa propriamente dita, mas recomendam o uso das etapas anterior e posterior: a pré-tarefa enquanto momento de preparação e a pós-tarefa enquanto momento de reflexão.

Ressalta-se que, ao executar uma tarefa, desde o início, os estudantes de LE podem estar engajados, colaborativamente, em atos comunicativos por meio da negociação e da construção de significados visando a realização da tarefa (Skehan, 2003); enquanto que, no modelo *apresentação, prática, produção*, a etapa comunicativa fica condicionada à última fase, produção.

Os autores aqui contemplados parecem entender o papel do professor de LE, no ELBT, enquanto um mediador/facilitador. “Os papéis do professor e do aluno são dois lados da mesma moeda. Ao dar aos aprendizes um papel mais ativo na sala de aula, o professor deverá adotar para si um papel diferente” (Nunan, 2004, p. 67). Nesse contexto, os estudantes têm bastante autonomia para trabalhar, para explorar e para usar sua criatividade, durante a negociação e construção de significados, visando a conclusão da tarefa.

Em se tratando do nosso contexto brasileiro, de uma forma geral, sabe-se que se pratica o ensino de línguas estrangeiras (em sentido estrito). No caso da língua inglesa, apesar de esta ser uma das línguas mais difundidas no mundo, os estudantes brasileiros de inglês, em sua grande maioria, parecem encontrar-se em nível elementar de aprendizagem (British Council, 2014, 2015; Araújo; Araújo, 2022). Como visto, esses dois fatores representam questionamentos acerca da adequabilidade do ELBT.

Em Ellis (2013), encontram-se diversos argumentos a favor do uso da abordagem de ELBT com alunos iniciantes, bem como em contextos de ensino de línguas estrangeiras. O autor propõe, nesses casos, o uso de tarefas com foco na compreensão oral e/ou escrita (*input-based tasks*). Isso não significa que os aprendizes iniciantes não possam produzir, durante as tarefas; apenas não é solicitado que o façam. Nos contextos de ensino de línguas estrangeiras onde os aprendizes têm poucas oportunidades de acesso a contextos comunicativos fora da sala de aula, o

ELBT é capaz de fornecer mais insumos linguístico-comunicativos que aqueles constantes em muitos livros didáticos fundamentados em abordagens mais tradicionais (Ellis, 2013).

Em suma, com base na bibliografia acima, infere-se que o ELBT tem como características (CRT = característica) principais: (CRT 1) compor um programa de ensino que não esteja subordinado a uma sequência de itens gramaticais (mas a uma sequência de tarefas); (CRT 2) delinear uma metodologia de ensino em três etapas: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa; (CRT 3) prezar pelo foco nos significados das mensagens sem desprezar as formas linguísticas; (CRT 4) utilizar tarefas pedagógicas que espelhem tarefas-alvo com uso, sempre que possível, de materiais autênticos; (CRT 5) lançar mão de contextos de ensino significativos, prevendo-se a utilização de variados recursos de pesquisa e de consulta; (CRT 6) estimular a autonomia dos estudantes, entendendo-se o professor enquanto um mediador/facilitador; (CRT 7) promover a negociação e a construção de significados por meio do trabalho colaborativo dos discentes; (CRT 8) prever um objetivo e um resultado para cada tarefa (sempre que possível, construindo um “objeto real”).

Compreende-se, neste trabalho, que os livros didáticos (LDs) de inglês podem incorporar diversas dessas características, sem necessariamente seguir a rigor o modelo de ELBT. Por exemplo, pautando-se nos princípios que subjazem as CRT 1 e CRT 4, pode-se lançar mão de diversos gêneros textuais a fim de aproximar as atividades/tarefas àquilo que os contextos extra sala de aula exigirão dos estudantes enquanto cidadãos funcionais e emancipados. Com base nas CRT 2 e CRT 3, pode-se construir um exercício que, desde o início (pré-tarefa), forneça instrumentos suficientes para que os alunos desenvolvam a língua inglesa (LI) de forma comunicativa. Sabemos da complexidade envolvida na produção dos LDs de LI, diversas variáveis devem ser consideradas. Assim, esta pesquisa não pretende atestar a qualidade dos LDs aqui analisados, antes buscou-se discutir aspectos específicos de cada obra didática.



METODOLOGIA

A questão investigativa deste estudo foi iniciada a partir de uma reflexão teórico-prática na docência de língua inglesa (LI) na Educação Básica. Desde 2011, observou-se que, do ponto de vista didático, os livros didáticos (LDs) de LI do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) vêm com alguns problemas, podendo ser pouco úteis à rotina de sala de aula, em algumas situações.

Nesta pesquisa, fez-se uma revisão das orientações da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para o ensino de LI; discutiu-se o norteamento do *Common European Framework of Reference* (CEFR), sublinhando alguns aspectos dos descritores em níveis A1 e A2; e complementou-se o arcabouço teórico elencando características do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). A segunda etapa desta investigação se resumiu na seleção e análise de duas coleções de LDs de LI do Ensino Fundamental, PNLD 2024: *Peacemakers* (Amos; Condi, 2022) e *Ways* (Franco; Tavares, 2022). Privilegiaram-se essas obras por dois motivos. O primeiro é fato de a BNCC não fornecer suporte teórico-metodológico suficiente para a análise de LDs do Ensino Médio. O segundo critério de seleção dos LDs foi baseado na disponibilidade das obras didáticas *online* nos sites das editoras (livros em *.pdf* e seus áudios).

A fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, buscou-se reconhecer, em cada LD de cada coleção, aspectos que se coadunam e que se distanciam do aporte teórico-metodológico da BNCC, do CEFR e do ELBT. Assim, fizeram-se a descrição e análise desses aspectos, indicando quais deles são predominantes nos LDs.

Cada coleção é composta por quatro LDs autotclassificados A1/A2 CEFR. Inicialmente, fez-se a descrição dos aspectos gerais de cada coleção e, em seguida, selecionaram-se dois capítulos de cada LD. Nos LDs do 6º ano, analisaram-se os capítulos 1 e 2; nos LDs do 7º, os capítulos 3 e 4; nos LDs do 8º ano, os capítulos 5 e 6; nos LDs do 9º, os capítulos 7 e 8. A escolha dos capítulos visou contemplar aspectos de abertura, de desenvolvimento e de finalização das cole-

ções. Por questões de limitação desta pesquisa, analisaram-se somente as seções de leitura (*reading*) e compreensão oral (*listening*). Passa-se à descrição e análise.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS COLEÇÕES PEACEMAKERS E WAYS

A coleção *Peacemakers* (Amos; Condi, 2022), autoclassificada como A1/A2 CEFR (Council of Europe, 2020), em seu texto de apresentação inicia um diálogo com o estudante do Ensino Fundamental falando sobre a proposta da obra didática. Nesse texto, os autores destacam que a coleção é direcionada ao estudante do século XXI, trazendo assuntos de seu interesse e exemplos de uso da LI, por falantes nativos e não nativos, ao redor do mundo, sublinhando, assim, o caráter de desterritorialização do idioma (*cf.* Brasil, 2018).

Todos os LDs dessa coleção são compostos por oito capítulos. Cada capítulo inicia com ilustrações grandes e coloridas (contendo palavras e expressões) que ajudam a contextualizar o tema proposto para a seção do LD. Em seguida, têm-se os objetivos a serem atingidos durante o capítulo e uma espécie de *warm-up* intitulado *First interactions*. O restante do capítulo trata do desenvolvimento das habilidades de leitura (*Reading*), gramática (*Language in use*), compreensão oral (*Listening*), produção oral (*Speaking*), produção escrita (*Writing*), interculturalidade (*Peace culture*) e autoavaliação (*Self-check*). A obra didática, assim, busca claramente contemplar todos os aspectos de desenvolvimento em LI previstos pela BNCC (Brasil, 2018).

No exercício de compreensão leitora, *Reading*, as atividades gravitam em torno da exploração de diversos gêneros textuais, algo certamente útil às necessidades que os alunos terão fora de sala de aula (*cf.* CRT 1 e CRT 4 do ELBT, nesta pesquisa). O *Reading* está dividido em três etapas *Pre-reading*, *Reading* e *Post-reading*. No LD do 6º ano, essa etapa de pré-leitura, *Pre-reading*, é feita com enunciados em inglês e perguntas ou opções em português. No LD do 7º ano, há uma mesclagem de perguntas e opções em inglês, com predominância da língua portuguesa. Nos LDs dos 8º e 9º anos, o *Pre-reading* está totalmente em inglês.

Essa divisão se assemelha bastante àquela proposta pela abordagem de tarefas (*cf.* CRT 2 do ELBT desta pesquisa); entretanto, no ELBT, desde a pré-tarefa já se pode exercitar a língua estrangeira, o que não ocorre de forma constante nos LDs dos 6º e 7º anos. Ainda, os LDs dos 8º e 9º anos trazem atividades de pré-leitura que estão além dos níveis A1/A2 CEFR. Por exemplo, no Capítulo 5 do LD do 8º ano, ao tratar do gênero sinopse de filme, há o questionamento “Can you think of some advantages and disadvantages of reading these types of text before watching a movie?”; já no Capítulo 8 do LD do 9º ano, tem-se a pergunta: “What controversial stories have been in the news recently? What makes them controversial? Are there different views about it?”.

Percebe-se que o nível de dificuldade imposto ao estudante do Ensino Fundamental não contribui muito para o desenvolvimento da habilidade de leitura em LI. Esse estudante, provavelmente, precisará de bastante tempo para pesquisar suas respostas, fazendo uso de recursos disponíveis na internet e de tradutores automáticos. Entende-se, aqui, que as atividades de *Pre-reading* poderiam ser mais produtivas se trouxessem questionamentos abertos e de múltipla escolha em LI que facilitassem a compressão do estudante por meio de recursos visuais, expressões simples e vocabulário básico (*cf.* Quadros 1 e 2 do presente estudo). Isso pode ser alcançado pelo uso de frases mais curtas, perguntas mais simples, poucas opções (até três) nas questões de múltipla escolha.

Do ponto de vista didático, avalia-se, neste estudo, que a seção *Pre-reading* é pouco produtiva por diversos motivos. Primeiramente, as perguntas em português usadas nos LDs não colaboram diretamente no desenvolvimento da LI. As perguntas em LI nos LDs do 8º e 9º anos são demasiadamente complexas para estudantes em nível A1/A2. Não há um desenvolvimento progressivo de execução desse tipo de atividade que poderia ter sido iniciado no LD do 6º ano com perguntas simples em LI (*cf.* Quadros 1 e 2 do presente estudo).

A seção *Reading* traz uma metodologia semelhante à seção *Pre-reading* com questões predominantemente em português, nos LDs do 6º e 7º anos, e com perguntas em inglês nos LDs do 8º e 9º anos. Chama-se a atenção, novamente, para o nível de dificuldade que o material didático apresenta. Os textos base da seção *Reading* estão mais adequados aos níveis B1/B2 que aos níveis A1/A2.

Nesse aspecto, vários exemplos podem ser citados. A densidade léxico-gramatical do texto do Capítulo 3 do LD do 7º ano, intitulado “My Experience Moving from Brazil to the United States for High School as an Exchange Student”, traz diversas palavras e expressões que não são de alta frequência (*cf.* Quadros 1 e 2 do presente estudo), como *exchange, laughter, attend, senior, ins and outs*. Como forma de corroborar esta percepção de baixa frequência e classificação referente ao CEFR, esses itens lexicais foram consultados no site *English Vocabulary Profile* (<https://www.englishprofile.org/wordlists/evp>) que classificou esses termos como palavras em nível B1/B2 e a expressão *ins and outs* como C2. Esse aspecto da coleção *Peacemakers* se complexifica quando analisamos os textos dos 8º e 9º anos. O LD do 8º ano traz, no Capítulo 6, um excerto da obra *Frankenstein* de Mary Shelley. Os conhecedores dessa obra de arte no original sabem do nível de proficiência exigido para a leitura do clássico. Além de a baixa frequência de diversas palavras como *dreary, toil, infuse, dull, limbs*, há o aspecto de diversos tópicos gramaticais com quais os estudantes podem não estar familiarizados. O LD do 9º ano segue o mesmo padrão com textos jornalísticos não adaptados. Trata-se do volume grande de informações escritas com poucos recursos visuais.

O modo como esses materiais autênticos foram usados pode comprometer o desenvolvimento da leitura em LI. Alunos dessas etapas do Ensino Fundamental precisam ter acesso a uma linguagem facilitada por meio de um vocabulário mais simples e de alta frequência (*cf.* Council of Europe, 2020). É necessária a consolidação dessa base lexical para que se possa avançar no desenvolvimento da leitura com textos gradativamente mais complexos. Uma boa

estratégia de preparação para a leitura (*Pre-reading*) e de facilitação de leitura (*Reading*) seria o emprego de textos curtos com uso abundante de recursos não verbais como suporte para interpretação (*cf.* Quadros 1 e 2 do presente estudo). Seguindo os fundamentos do ELBT, enfatiza-se, aqui, a relevância da etapa de pré-tarefa como uma forma de fornecer instrumentos aos estudantes na execução da tarefa5 propriamente dita.

A seção *Post-reading* traz questões predominantemente escritas em português, com exceção do LD do 9º ano. Do ponto de vista metodológico, isso parece ser incoerente, pois, nessa parte da lição, espera-se que os estudantes já tenham alguma familiaridade com os temas para responder perguntas em LI. Passa-se, a seguir, à descrição e análise das atividades de compreensão oral (*Listening*).

As atividades de *Listening* dos LDs dessa coleção seguem um formato semelhante àquele das atividades de *Reading* (*Pre-listening, Listening, Post-listening*). O *Pre-listening* tem as mesmas características do *Pre-reading*, às quais são feitas as mesmas críticas colocadas acima. Entretanto, percebe-se como algo positivo os *Pre-listenings* do Capítulo 5 do LD do 8º ano e do Capítulo 7 do LD do 9º ano. Ambos trazem questões de múltipla escolha em inglês que permitem ao estudante refletir sobre o tema em LI, ao mesmo tempo que resolve atividades relativamente fáceis. No LD do 8º ano, eles devem selecionar adjetivos referentes ao tema “filmes e séries favoritos”; no do 9º ano, eles têm questões de múltipla escolha com três opções cada uma.

O áudio do *Listening* do Capítulo 1 do LD do 6º ano, por sua complexidade léxico-gramatical e por sua velocidade de fala, traz características dos níveis B1/B2. Já o áudio do Capítulo 2 desse mesmo LD parece estar adequado aos níveis A1/A2 (*cf.* Quadros 1 e 2 do presente estudo). No Capítulo 3 do LD do 7º ano, a velocidade de fala da gravação parece estar adequada aos níveis A1/A2, contudo a qualidade do som pode dificultar a atividade de escuta já que há muita interferência ao fundo. Ainda, a Questão 3 poderia ter sido elaborada em forma de múltipla escolha, o que facilitaria a fluência do exercício. A Questão 4 está bem estrutura-

da, permitindo que os alunos reconheçam fragmentos do áudio. O Capítulo 4 desse mesmo LD traz uma gravação com velocidade de fala adequada, porém a complexidade léxico-gramatical, certamente, excede o nível de proficiência a ser exercitado nessa obra.

No Capítulo 5 do LD do 8º ano, as falas dos áudios são rápidas e não muito claras. Essas características dificultam a compreensão de estudantes em níveis A1/A2, o que pode desestimular o desenvolvimento na aprendizagem da LI. Já o Capítulo 6 desse mesmo LD traz áudios com uma linguagem clara em uma velocidade não muito rápida (com exceção do terceiro áudio). Todavia a elaboração discursiva, vocabulário e gramática estão certamente em nível B2 CEFR, o que pode impossibilitar o exercício de *listening* com alunos iniciantes, por mais bem elaboradas que sejam as questões. No LD do 9º ano, os áudios do Capítulos 7 e 8 podem ser classificados, por seu tipo de linguagem e modo de utilização da linguagem, em níveis B2/C1. Tratam-se de falas rápidas com um repertório vocabular bem diversificado e sofisticado, por isso inadequadas aos níveis iniciais (*cf.* Quadros 1 e 2 do presente estudo).

O *Post-listening* de todos os LDs, excetuando-se o do 9º ano, vem com perguntas em português, o que parece marcar, novamente, uma incoerência metodológica. Uma vez que o tema já foi exercitado nas atividades anteriores, há uma plataforma em que o estudante pode apoiar-se para buscar recursos que o auxiliem a discutir questões em LI. Investigam-se, a seguir, esses aspectos na coleção *Ways*.

Todos os LDs da coleção *Ways: English for life* (Franco; Tavares, 2022) são compostos por oito capítulos. Como na obra anterior, cada capítulo inicia com ilustrações grandes e coloridas que ajudam a contextualizar o tema proposto para a seção do LD. Em seguida, têm-se os objetivos a serem atingidos durante o capítulo e uma espécie de *warm-up* intitulado *Getting Started*. O restante do capítulo trata do desenvolvimento das habilidades de leitura (*Reading*), vocabulário (*Vocabulary Study*) gramática (*Language in Use*), compreensão oral e produção oral (*Listening and Speaking*) e produção escrita (*Writing*). A última parte dos capítulos, *Lo-*

oking Ahead, promove uma reflexão sobre o tema tratado. Não há uma seção específica que desenvolva a interculturalidade, bem como não há uma seção de autoavaliação.

O texto introdutório da coleção *Ways* apresenta, resumidamente, a proposta didática da obra ao estudante do Ensino Fundamental. Franco e Tavares (2022) explicam que os discentes encontrarão o exercício das quatro habilidades linguísticas, visando o desenvolvimento da atuação cidadã crítica e da participação ativa no mundo em rede, sem desprezar as questões culturais que permeiam as mais diversas relações sociais. Assim, os autores, mesmo implicitamente, fazem referência àquilo que a BNCC e o CEFR chamam de competências pragmáticas (interação), interculturais e de mediação (Brasil, 2018; Council of Europe, 2020).

A exemplo da obra analisada anteriormente, cada capítulo inicia com um *warm-up*, intitulado *Getting started*. Esse exercício introdutório se resume em analisar imagens e responder uma ou duas perguntas, as quais aparecem em português, nos LDs do 6º e do 7º anos, e em inglês, nos LDs do 8º e do 9º anos. As perguntas em português certamente viabilizam, juntamente com as imagens, a construção de um diálogo colaborativo, porém estas poderiam vir em LI de forma facilitada, exercitando-se o idioma desde a pré-tarefa (*cf.* ELBT nesta pesquisa). No que se refere aos LDs que trazem questões em LI, verificou-se a presença de perguntas fáceis que podem estimular o interesse pelo tema e introduzir uma discussão sucinta em LI. São exemplos: “Do you know any of these books? If so, which one(s)? What are your favorite books? What books are you reading right now?” (Capítulo 5, LD 8º ano); “Have you seen these movies? What are their names? Who are these characters?” (Capítulo 8, LD 9º ano). Contudo, há perguntas que podem dificultar esse primeiro contato com o tema do capítulo, como “The photos show social habits and places from different parts of the world. What do you know about them?” (Capítulo 6, LD 8º ano) e “What are the people in the photos doing?” (Capítulo 7, LD 9º ano). Perguntas muito abertas, como essas últimas, que possibilitam uma variedade de respostas diferentes exigem do estudante um repertório vocabular diversifi-

cado e o acesso a estruturas linguísticas variadas, o que não corresponde ao que se espera de aprendizes em níveis A1/A2 CEFR.

Os capítulos da coleção *Ways* prosseguem com os objetivos escritos em português. Em seguida, têm-se as seções de leitura, iniciadas pela pré-leitura – *Before Reading*. O LD do 6º mescla as línguas portuguesa e inglesa, nessa seção preliminar, com questões simples capazes de auxiliar o estudante no desenvolvimento temático. O LD do 7º traz questões predominantemente em inglês e os demais LDs usam apenas o inglês nessa seção. Há questões simples que abrem espaço para respostas curtas direcionadas, como “What are the main tourist attractions in your town/city/state? Which one is your favorite? Why?” (Capítulo 3, LD do 7º ano). Há também questões que facilitam a compreensão por meio de opções, como “Which expressions in the following box are related to climate change?”. Entende-se, nesta pesquisa, que questões desse tipo estimulam o uso autônomo do LD, possibilitando que os alunos estudem em casa ou que fiquem menos dependentes do professor de LI em sala de aula, além de facilitar a introdução temática.

A seção *Reading* contém gêneros textuais curtos e simples em todos os LDs, atendendo àquilo que está previsto para os níveis A1/A2 CEFR. Os exercícios de interpretação são bastante objetivos, contendo perguntas que trazem duas ou três opções de resposta em forma de itens (a, b, c), questões do tipo *verdadeiro ou falso*, além de questões para associação entre itens. Tais exercícios também são facilitados pelo uso de imagens. Esse caráter facilitador dos LDs, ao estimular a autonomia do estudante, permite que o professor de inglês possa ocupar uma posição de mediador do processo de ensino (CRT 6 do ELBT).

Novamente, destaca-se o que parece ser uma incoerência metodológica: os LDs do 6º e do 7º anos trazem, na seção de pós-leitura (*Reading for Critical Thinking*), perguntas em português. Reitera-se que, uma vez discutido o tema da leitura, é produtivo fomentar discussões em LI. Em contrapartida, os LDs do 8º e 9º anos propõem, nessa seção, discussões em LI

que parecem ser factíveis e que estimulam a negociação e a construção de significados por meio do trabalho colaborativo dos discentes (CRT 8 do ELBT). Outro aspecto que aparenta ser metodologicamente pouco produtivo na obra *Ways* é posição da seção *Vocabulary Study*. Em cada capítulo, ela aparece após as atividades de leitura. Essa seção poderia preceder as seções de *Reading*, em forma de subtarefa da pré-tarefa, fornecendo instrumentos facilitadores da execução dos exercícios de leitura (CRT 2 do ELBT). A seguir, analisam-se as atividades de compreensão oral.

Os exercícios de *Listening* não seguem explicitamente o modelo pré-tarefa, tarefa, pós-tarefa, mas, em sua estrutura, essa proposta está presente. Cada lição inicia com uma questão para introduzir o tema, seja com uma atividade de vocabulário ou com uma questão aberta para discussão; encerrando-se com uma questão que retoma o tema tratado na parte central da atividade.

No primeiro capítulo do LD do 6º ano, as atividades, de uma forma geral, atendem àquilo que o CEFR prevê para estudantes em nível A1/A2: uso de vocabulário simples e de alta frequência e diálogo veiculado claramente e lentamente. Além disso, os exercícios são simples e objetivos, possibilitando que os estudantes consigam fazê-los. O Capítulo 2 desse mesmo LD segue um modelo semelhante ao Capítulo 1, com a diferença que o áudio usado é um material autêntico com falas rápidas e não muito claras para alunos iniciantes. Essa dificuldade é de certa forma compensada pela facilitação promovida no delineamento dos exercícios de interpretação.

O exercício de *pre-listening* usado no Capítulo 4 do LD do 7º ano exige do estudante um vocabulário diversificado, excedendo aquele previsto para os níveis iniciais (trata-se da descrição de obras de arte). Contudo, esse exercício traz um quadro com frases que auxiliam o estudante em suas respostas. O áudio da parte central da atividade de *listening* apresenta um indiano descrevendo sua experiência em Inhotim (Minas Gerais). A fala desse locutor é lenta, porém é carregada de um vocabulário de baixa frequência, o que certamente representa uma barreira para o

estudante em nível A1/A2 CEFR. O mesmo problema ocorre no capítulo subsequente desse LD, o qual reproduz parte do discurso de Martin Luther King Jr. “I Have a Dream”.

Apesar de os exercícios de *listening* serem bem elaborados com questões que facilitam a interpretação por meio de opções de múltipla escolha (geralmente duas: a, b; verdadeiro, falso), os LD do 8º ano e do 9º anos trazem áudios autênticos que podem dificultar a compreensão de estudantes do Ensino Fundamental. No LD do 8º ano, temos parte do audiolivro “The Hobbit” e uma fala da escritora Chimamanda Ngozi Adichie. Já o LD do 9º ano apresenta áudios com uma previsão climática e entrega do Oscar. Todos esses áudios são inadequados aos níveis A1/A2, pois trazem vários itens lexicais de baixa frequência, velocidade de fala padrão e clareza bastante limitada para aprendizes iniciantes. Os *post-listenings* de todos os LDs da coleção *Ways* apresentam questões em LI. Essas questões retomam o tema tratado e estimulam a conversação em sala de aula por meio de diálogos estruturados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se perceber, em ambas as coleções didáticas analisadas acima, que há uma busca pela formação crítica dos estudantes, especialmente por meio do emprego de gêneros textuais que permeiam as mais diversas práticas sociais dos cidadãos contemporâneos. Há, ainda, o exercício dos cinco eixos organizadores previstos na BNCC: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural (*cf.* Brasil, 2018).

No presente trabalho, analisaram-se as atividades de compreensão escrita e oral (*reading, listening*). Nesses exercícios, verificou-se que as obras didáticas analisadas prezam pelo foco no significado, conforme prevê a CRT 3 do ELBT. Constatou-se, também, a presença do modelo metodológico *preparação, execução e reflexão* (CRT 2 do ELBT). Contudo, é preciso fazer duas observações. A primeira diz respeito à etapa de pré-tarefa que, em alguns LDs, não contribui muito na preparação dos estudantes para a execução da tarefa propriamente dita. A



segunda se refere à pós-tarefa que, em alguns LDs, ocorre em português, não favorecendo o exercício da LI. Não obstante, outros aspectos produtivos do ELBT foram identificados nos LDs, conforme a discussão da seção anterior.

De todos os aspectos analisados nas coleções didáticas, aquele que ficou em maior evidência foi a pouca adequação aos níveis A1/A2 CEFR de muitas das atividades dos LDs (*cf.* Council of Europe, 2020). Esses livros se autotransclassificam como A1/A2 CEFR, porém verificou-se em diversos exercícios usos linguísticos em níveis B1/B2, o que pode comprometer o desenvolvimento do estudante na aprendizagem da LI. Assim, destaca-se a relevância da condução de um estudo mais específico que analise a adequação de LDs (nacionais e importados) aos níveis de proficiência que as obras didáticas se propõem a desenvolver.

REFERÊNCIAS

AMOS, E.; CONDI, R. *Peacemakers*. 2.ed. São Paulo: Richmond Educação, 2022. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/ingles/peacemakers-2/>. Acesso em: 07 maio 2024.

ARAÚJO, N.; ARAÚJO, J. J. C. N. Estado de conhecimento sobre ensino língua inglesa no ensino médio integrado – a práxis de um IF. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 26, n. 52, p. 451-473, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3147/3399>. Acesso em: 22 abr. 2024.

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

BRITISH COUNCIL. *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil* – Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, 2014. 29 p.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira* – elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano. São Paulo, 2015. 42 p.

CORADINE, K. B. *Análise dos aspectos culturais a partir dos gêneros textuais no livro didático Circles – PNLD 2018*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pro-



grama de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

CORRÊA, D. V. P. *Gêneros textuais em documentos oficiais e no livro didático de língua estrangeira*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing: Strasbourg, 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em: 22 abr. 2024.

DAMBRÓS, L. P. *Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do Ensino Médio aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2016.

DIAS, V. L. *Can you speak English at school? Yes, we can!: análise e propostas para a produção oral em língua inglesa na coleção it fits do PNLD-2014*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

ELLIS, R. Taking the critics to task: the case for task-based teaching. *Proceedings of CLaSiC 2014: Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education*, p. 103-117, 2014. Disponível em: https://fass.nus.edu.sg/cls/wp-content/uploads/sites/32/2020/10/ellis_rod.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

ELLIS, R. Task-based language teaching: Responding to the critics. University of Sydney Papers. In: *TESOL*, [s.l.], v. 8, p. 1-27, 2013.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. *Revista da ABPN*, [s.l.], v. 6, n. 12, p. 177-202, 2014.

FERREIRA, L. E. B. *A produção oral no livro didático de língua inglesa do PNLD*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.



FRANCO, C. P.; TAVARES, K. C. A. *Ways: English for life. Ensino Fundamental (anos finais)*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. Disponível em: <https://colecaoways.com.br/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

HASHIMOTO, M. R. *Letramento crítico e multimodalidade no ensino de língua inglesa: reflexões sobre um livro didático do PNLD*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition. First internet edition July 2009*. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 21 maio 2016. 202 p.

KRASHEN, S. D. *The input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman Group, 1985. p. 1-32.

LOMBARDI, R. S.; SILVA, M. C. O PNLD Língua estrangeira e a produção oral no LD de Inglês. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 35, n. 1, p. 25-40, 2014.

LONG, M. H. Focus on Form in Task-Based Language Teaching. University of Hawai'i Working Papers. In: *ESL*, v. 16, n. 2, p. 35-49, 1998. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/77238837.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LONG, M. H. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. 1. ed. West Sussex: Wiley Blackwell, 2015. 439 p.

MONTEIRO, M. N. Investigando Ideologias Linguísticas sobre o “Falante Nativo” em um livro didático local de Inglês: Uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XLIX, p. 41-64, 2021.

NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. 1. ed. New York: Cambridge University Press, 2004. 222 p.

SANTOS, L. C. S. H. A representação da família nos livros didáticos de língua inglesa do programa PNLD 2014 – identidade, diferença e educação intercultural. *Revista Porto das Letras*, Tocantins, v. 1, n. 2, [s.p.], 2016.

SILVA, C. A.; SILVA, R. C. Análise das atividades de produção escrita em livros didáticos de inglês do PNLD à luz do sistema de transitividade: que abordagem predomina?. *Revista de ABRALIN*, [s.l.], v. 19, n. 1, 2020.



SIMÕES, N. H. *A reconstrução do discurso oficial sobre o livro didático de inglês nos editais do PNLD para os anos finais do ensino fundamental*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SKEHAN, Peter. Task-based instruction. *Language Teaching*, Pennsylvania, v. 36, p. 1-14, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231787670_Task-Based_Instruction. Acesso em: 22 jul. 2022.

TAVARES, P. O. *A interação nas tarefas de produção orais dos livros didáticos de língua inglesa do 6º ano do PNLD 2014*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TÍLIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

VIEIRA, B. G. B.; SZUNDY, P. T. C. O livro didático de língua inglesa no PNLD 2020: ideologias linguísticas (des)legitimadas na coleção Way to English for Brazilian Learners. *Revista Indisciplina em Linguística Aplicada*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2022.

WACHHOLZ, E. B. *O estudo de conectores em livros didáticos e língua inglesa do PNLD*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2019.

WILKINS, D. A. *Second-language learning and teaching*. London: Edward Arnold Publishers Ltd, 1974.

WILLIS, D.; WILLIS, J. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 280 p.

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