

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Margite Fumachi

**CURRÍCULO EM AÇÃO DE INGLÊS DO 6º ANO:
UMA ANÁLISE PELA PERSPECTIVA DA LINGUAGEM
EMANCIPATÓRIA**

Taubaté, SP

2023

Margite Fumachi

**CURRÍCULO EM AÇÃO DE INGLÊS DO 6º ANO:
UMA ANÁLISE PELA PERSPECTIVA DA LINGUAGEM
EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Francisco Estefogo

Taubaté, SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - Unitau**

F976c Fumachi, Margite
Currículo em ação de inglês do 6º ano: uma análise pela perspectiva da
linguagem emancipatória / Margite Fumachi. -- 2023.
92 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Estefogo. Programa de Pós-Graduação
em Linguística Aplicada.

1. Livro didático. 2. Língua inglesa. 3. Linguagem emancipatória. 4.
Currículo em ação. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 418

Margite Fumachi

**CURRÍCULO EM AÇÃO DE INGLÊS DO 6º ANO:
UMA ANÁLISE PELA PERSPECTIVA DA LINGUAGEM
EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Estefogo

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.: Francisco Estefogo

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof.^a Dra.: Silvia Matravolgyi Damião

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof.^a Dra.: Milena Moretto

Universidade São Francisco

Assinatura: _____

Aos corações amigos que me
sustentaram ao longo do caminho.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Taubaté pela oportunidade de cursar a Pós-Graduação e concluir este trabalho. Obrigada!

Ao Prof. Dr. Francisco Estefogo por me acolher como sua aluna orientanda, por seu profissionalismo, comprometimento e paciência no desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof.^a Dra. Sílvia Matravolgyi Damião e à Prof.^a Dra. Elisabeth Ramos da Silva por terem aceitado participar de minha banca de qualificação e defesa, contribuindo imensamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof.^a Dra. Milena Moretto por ter aceitado participar da banca contribuindo com minha pesquisa.

A todos os professores da Unitau, cujos ensinamentos me ajudaram a conduzir este trabalho e me proporcionaram experiências muito significativas.

À secretária Alessandra Aparecida Ramos e aos demais funcionários da Unitau, que sempre me acolheram tão bem.

À amiga Andreia Aparecida Catadori Castilho, que fiz nesta jornada e que dividiu comigo seu conhecimento, suas alegrias e suas angústias ao longo do curso.

À supervisora Camila e à coordenadora Adriana Nicolau da Silva, que me ajudaram a “resgatar” os livros dispensados pelas outras escolas.

À diretora Margarida Lourenço dos Santos Barbosa, que apoiou meus estudos acadêmicos.

À prefeitura municipal de Itatiba e à Rede Municipal de Ensino, que possibilitaram a conciliação de meu trabalho com meus estudos.

À Carla de Andrade Leite, que me incentivou e ajudou neste desafio.

Aos amigos e amigas que torceram por mim nesta caminhada!

A meus pais pela paciência com meus murmúrios.

E a Deus!

Meus sinceros agradecimentos!

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 79)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema as propostas pedagógicas de Língua Inglesa do material didático *Currículo em Ação*, Volumes 1 e 2, precisamente no sexto ano no Ensino Fundamental II. O referido livro didático foi elaborado e distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e está em uso nas escolas da Rede Municipal desde 2020. O material pedagógico era novo e foi empregado em uma escola pública em um bairro periférico; havia, então, a preocupação em relação à linguagem que permearia as atividades propostas. Nesse aspecto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar se (e como) as propostas pedagógicas fomentariam situações de aprendizagem pelo viés da educação emancipatória, que enaltece os conhecimentos advindos dos alunos e construídos no percurso escolar. Os objetivos específicos visaram à elaboração do conceito de linguagens emancipatórias com a finalidade de analisar se (e como) as propostas pedagógicas apresentadas no livro didático retratam as características dessa linguagem. Para tanto, as seguintes perguntas guiaram este trabalho: 1) Quais características da Linguagem Emancipatória?; 2) As propostas pedagógicas do material didático *Currículo em Ação* são permeadas pela linguagem emancipatória? De que forma?; 3) Como as formas de contemplar o mundo, baseadas nas linguagens emancipatórias, são apresentadas no novo material didático? A identificação de propostas pedagógicas pela perspectiva da linguagem emancipatória articula-se a um universo temático e vocabular relacionado à vida cotidiana dos alunos e do grupo social a que eles pertencem, trazendo a vivência discente para dentro da sala de aula. Os pressupostos teóricos em que a pesquisa se baseia são a educação emancipatória de Paulo Freire (1979, 1987, 1996, 2002, 2015) e o conceito de patrimônio vivencial de Megale e Liberali (2020). Freire (1987, 1996) entende a educação emancipatória com características que objetivam a conscientização dos educandos, pautada no diálogo, na reflexão e na transformação. Megale e Liberali (2020) apresentam o conceito de patrimônio vivencial como junção dos patrimônios de conhecimento e de identidade ao conceito de *perijivanie*, que abrange a experiência emocional, característica essencial para compreender a psicologia humana. O conceito de linguagem emancipatória abrange a visão da educação emancipatória freiriana que tem três momentos dialéticos entrelaçados: a investigação temática, a tematização e a problematização. Esta é uma pesquisa documental, de cunho qualitativo e interpretativo cujo procedimentos metodológicos foram a seleção das propostas pedagógicas dos Volumes 1 e 2 do recurso didático *Currículo em Ação* e análise das propostas de modo qualitativo e interpretativo a partir das concepções teóricas estabelecidas com base na fundamentação teórica da linguagem emancipatória. A análise dos dados indica que a maior parte das propostas pedagógicas evidenciada é permeada pela linguagem emancipadora, que dispõe de conteúdos e temas com enfoque reflexivo, bem como enunciados que oportunizem o diálogo e a diversidade de imagens. Destarte, os resultados deste estudo iluminam a importância da linguagem emancipatória nos materiais didáticos, assim como em tudo que envolve o contexto escolar, de modo a oportunizar aos alunos formas de intervir no mundo em que vivem.

Palavras-chave: Livro didático. Língua Inglesa. Linguagem emancipatória. *Currículo em Ação*.

ABSTRACT

This research has as its theme the evaluation of the pedagogical proposals of the English Language, of the didactic material 'Currículo em Ação', from Volumes 1 and 2, precisely, in the sixth year of Elementary School II. The said textbook was prepared and distributed by the Department of Education of the State of São Paulo and has been in use in schools in the Municipal Network since 2020. The pedagogical material is new and was used in a public school in a peripheral neighborhood; there was, then, the concern in relation to the language, which permeates the proposed activities. In this regard, the general objective of this research is to analyze whether the pedagogical proposals foster learning situations, through the bias of emancipatory education, which enhances the knowledge arising from students and built in the school path. The specific objectives aim at the elaboration of the concept of emancipatory languages, with the purpose of analyzing whether (and how) the pedagogical proposals presented in the textbook portray the characteristics of this language. Therefore, the following issues guide this work: 1) What are the characteristics of the Emancipatory Language?; 2) Are the pedagogical proposals of the curriculum in action permeated by emancipatory language? In what way?; and, 3) How are the ways of contemplating the world, based on emancipatory languages, presented in the new didactic material? Thus, there is a proper hypothesis, in the identification of pedagogical proposals from the perspective of emancipatory language, in which it is articulated to a thematic and vocabulary universe, related to the daily life of students and the social group to which they belong, bringing the student experience into the classroom. The theoretical assumptions on which the research is based are the emancipatory education of Paulo Freire (1979, 1987, 1996, 2002, 2015) and the concept of experiential heritage of Megale and Liberali (2020). Within the methodology used and the content researched, it is understood that Freire (1987, 1996) understands emancipatory education with characteristics that aim at raising awareness among students, based on dialogue, reflection and transformation. Megale and Liberali (2020) present the concept of experiential heritage as a combination of knowledge and identity heritage with the concept of perijivanie, which encompasses emotional experience, an essential characteristic for understanding human psychology. The concept of emancipatory language encompasses the vision of emancipatory education, which goes through several processes within teaching. Thus, it is possible to understand that this is documentary research, of a qualitative and interpretative nature, whose methodological procedures were both the selection of the pedagogical proposals of Volumes 1 and 2 of the didactic resource Currículo em Ação, as well as the analysis of the proposals, in a qualitative and interpretative way, from the established theoretical conceptions, based on the theoretical foundation of the emancipatory language. Data analysis indicates, in the final considerations, that most of the pedagogical proposals are permeated by emancipatory language, which has contents and themes with a reflective focus, as well as statements that provide opportunities for dialogue and the diversity of images. Thus, the results of this study illuminate the importance of emancipatory language in teaching materials, as well as in everything that involves the school context, to provide students with ways to intervene in the world in which they live.

KEYWORDS: Textbook. English Language. Emancipatory Language. Currículo em Ação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Procedimentos	31
Figura 2 – Capa do material didático <i>Currículo em Ação: 6º ano do EF II: Volume 1</i>	33
Figura 3 – Caderno do professor apresentando os objetivos da unidade e as habilidades da BNCC	35
Figura 4 – Caderno do Professor <i>Currículo em Ação: 6º ano</i>	37
Figura 5 – <i>Lesson 2</i> (Unidade 1, Volume 1)	41
Figura 6 – <i>Lesson 3</i> (Unidade 1, Volume 1)	45
Figura 7 – Recorte da <i>Lesson 3</i> (Unidade 1, Volume 1)	47
Figura 8 – Recorte da <i>Lesson 3</i> (Unidade 1, Volume 1)	49
Figura 9 – <i>Lesson 1</i> (Unidade 2, Volume 1)	51
Figura 10 – <i>Lesson 2</i> (Unidade 2, Volume 1)	56
Figura 11 – <i>Lesson 3</i> (Unidade 2, Volume 1)	60
Figura 12 – <i>Lesson 3</i> (Unidade 2, Volume 1)	63
Figura 13 – <i>Lesson 1</i> (Unidade 3, Volume 2)	64
Figura 14 – <i>Lesson 1</i> (Unidade 4, Volume 2)	69
Figura 15 – Recorte da <i>Lesson 1</i> (Unidade 4, Volume 2)	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização cronológica dos últimos 5 anos dos estudos correlatos com a palavra-chave	17
Quadro 2 – Síntese das principais características da linguagem emancipatória	28
Quadro 3 – Síntese das principais características do excerto da <i>Lesson 2</i> (Unidade 1, Volume 1)	44
Quadro 4 – Síntese das principais características do excerto da <i>Lesson 3</i> (Unidade 1, Volume 1)	50
Quadro 5 – Síntese das principais características do excerto da <i>Lesson 1</i> (Unidade 2, Volume 1)	56
Quadro 6 – Síntese das principais características do excerto da <i>Lesson 2</i> (Unidade 2, Volume 1)	59
Quadro 7 – Síntese das principais características do excerto da <i>Lesson 3</i> (Unidade 2, Volume 1)	63
Quadro 8 – Síntese das principais características do excerto da <i>Lesson 3</i> (Unidade 2, Volume 1)	68
Quadro 9 – Síntese das principais características do excerto da <i>Lesson 1</i> (Unidade 4, Volume 2)	72
Quadro 10 – Síntese dos resultados	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização de dados referentes às palavras-chave definidas para esta Pesquisa

17

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1	A educação emancipatória	21
1.2	O patrimônio vivencial	23
1.3	Linguagem emancipatória	25
1.4	Características da linguagem emancipatória	26
1.5	Categorias para a análise das propostas pedagógicas emancipatórias do livro <i>Currículo em Ação</i>	29
2	METODOLOGIA	30
2.1	Caracterização da pesquisa	31
2.2	Universo da pesquisa	32
2.3	Currículo em Ação	32
3	ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	39
3.1	Análise, interpretação e discussão de dados	40
3.1.1	Primeira atividade	41
3.1.2	Segunda atividade	45
3.1.3	Terceira atividade	51
3.1.4	Quarta atividade	56
3.1.5	Quinta atividade	60
3.1.6	Sexta atividade	64
3.1.7	Sétima atividade	69
3.2	Resultados	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A – RESGATE DOS LIVROS	88
	APÊNDICE B – COLEÇÃO DOS LIVROS VOLUMES 1 E 2 DAS SÉRIES QUE CONTEMPLAM O ENSINO FUNDAMENTAL II	89

INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Inglesa, há 13 anos, em uma escola da rede municipal pública no interior do estado de São Paulo, afligiam-me o constante desinteresse por parte dos educandos nas aulas de inglês e a dificuldade diária para cumprir meu papel de mediadora para a aprendizagem de uma nova língua. No que se refere aos alunos, falas como “*Para que estudar inglês, se não sei nem o português?*”, “*Não vou sair nem da cidade, por que vou aprender inglês?*” e “*Eu odeio inglês!*” eram alarmantes e revelavam, entre outros fatores, a falta da familiarização com o idioma.

Leffa (2007) explica que tais elocuições podem dar a impressão de que foram construídas pelos aprendizes de dentro para fora, quando, na realidade, foram elaboradas pela sociedade, de fora para dentro, criando uma *autoexclusão* em Língua Inglesa. O que o sistema educacional costuma fazer para mitigar o impacto da exclusão é dar ao sujeito a ilusão de que sua escolha de não pertencer a uma determinada comunidade ocorreu por sua própria vontade (LEFFA, 2007). O autor ainda assevera que “para valorizar é preciso conhecer. Quem é excluído não tem a possibilidade de conhecer, logo não valoriza.” (LEFFA, 2007, p. 16).

A descrença no ensino aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública ocorre por diversas razões. Para Lima, Barcelos e Ferreira (2014), esse desinteresse por parte dos alunos nas aulas de inglês também advém do fenômeno complexo da indisciplina, que limita a prática dos educadores e a aprendizagem dos educandos, desacreditando ensino da Língua Inglesa na escola pública. Parrat-Dayan (2008) advoga que a indisciplina na sala de aula é um episódio relacionado a comportamentos inadequados, descumprimento de regras, desordem, desrespeito, uso descomedido da fala, atos agressivos, confusões, entre outros acontecimentos que tornam o ambiente desfavorável para o aprendizado. Essa postura pode estar relacionada a outros fatores, por exemplo: ausência de professores, salas lotadas, crença de que só se aprende em escolas de idiomas, professores que não dominam o idioma, deficiência de recursos pedagógicos. Alunos tendem a resistir a qualquer processo que não os engaje em atividades relevantes, tais como: instrução passiva de materiais prontos, repetições mecânicas, temas não relevantes a eles, aulas apenas expositivas (BARCELOS, 2004; LIMA, 2012).

No que tange ao impasse cotidiano em lecionar o idioma, Leffa (2012) aponta que desde o passado sempre houve uma busca infundável por um método certo para o ensino de línguas que inserisse itens lexicais e regras gramaticais na mente do aluno. No entanto, os resultados sempre foram insuficientes. Paiva (2009) relata que, até o final do século XVIII, era normal os alunos possuírem livros diferentes dentro da mesma sala de aula. “Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas e o conceito de língua se restringia ao de

estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita”, relata Paiva (2009, p. 2). No mais, Tomlinson (2001) atribui ao uso do material didático a forma mais apropriada de apresentar o conteúdo de maneira coerente e contínua aos estudantes. Sobre essa questão, para alguns profissionais, sempre foi um martírio não ter na escola um recurso didático, ao menos, que norteasse um caminho para uma ínfima inclinação no interesse desses alunos na aprendizagem da Língua Inglesa.

Em 2020, a escola municipal recebeu do Governo do estado de São Paulo o material didático *Currículo em Ação*, que corresponde a uma novidade para aquela clientela bem como para os professores. A chegada do recurso didático inédito elaborado exclusivamente para as escolas públicas causa expectativas e inquietações. Tilio (2010) entende que um livro didático de língua estrangeira pode carregar uma riqueza de informações e ideias, pois também expressa componentes culturais e constrói identidades sociais. Posto isso, é imprescindível investigar se as propostas de aprendizagem do livro didático são compostas unicamente por atividades relacionadas a abordagens estruturais cuja preocupação é mais com a forma que com o conteúdo (LEFFA, 2003). Do mesmo modo, será fundamental apurar se as atividades contemplam as diferentes realidades dos alunos e abordam enunciados em que os alunos possam expor suas opiniões, argumentar e refletir.

Lajolo (1996) afirma que, entre os itens mais frequentes na escola que constituem o material escolar, alguns elementos, com certeza, são mais essenciais do que os outros. Segundo a autora, o livro didático é um dos mais importantes, porque contribui diretamente para o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem no Brasil, onde usualmente a situação educacional é precária. Ramos (2009) corrobora esse pensamento ao assegurar que o livro didático de língua estrangeira proporciona muitos potenciais para o professor de línguas, pois é usado como suporte pedagógico para o planejamento de suas aulas, como um guia ou como uma ferramenta auxiliar.

A escola em questão nunca havia recebido um material mais específico e voltado para o contexto escolar da educação pública, principalmente para a disciplina de Língua Inglesa. A carência em relação a materiais pedagógicos predomina nas escolas públicas (LAJOLO, 1996). Quando há algum recurso didático, ele normalmente não abarca as adversidades do mundo, tais como questões relacionadas ao racismo, à homofobia, à miséria, às concepções de classificação e de hierarquização de etnias. As aulas são, muitas vezes, descontextualizadas, apenas com foco em exercícios gramaticais e memorização de vocábulos. Lajolo (1996) reitera que, muito embora o livro didático não seja somente o material de que os professores e alunos vão valer-se no processo educacional, trata-se de um instrumento específico, importantíssimo, e pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Ao ministrar aulas de Língua Inglesa em uma escola municipal no interior do Estado de São Paulo, situada em bairro com mais de 15 mil habitantes, a chegada de um novo material pedagógico de apoio inédito em 2020 levou-me a pensar se tal recurso proporcionaria novas diretrizes para essa clientela com tantas fragilidades, assim como para o meu trabalho. Atualmente, a escola possui aproximadamente 900 alunos, cuja maior parte das famílias apresenta perfil de um contexto socioeconômico de baixíssima renda, o que influencia muito o processo de ensino-aprendizagem do idioma, pois a falta de perspectiva em relação a suas vidas e aos estudos é imensa.

O bairro em que a escola está inserida é considerado o maior da região com um total de habitantes que representa um pouco mais de dez por cento da população total da cidade. A convivência diária com quase todos os alunos revela, por meio de falas e atitudes, a possível ausência de perspectiva diante de suas vidas e dos estudos. Problemas como violência sexual, psicológica, doméstica, uso de drogas e assassinatos caracterizam diariamente a vida dos discentes dessa escola.

Tendo em vista a problemática relatada sobre o material didático de ensino de inglês nessa escola especificamente, o tema desta pesquisa é a análise de algumas atividades de Língua Inglesa circunscritas no material de apoio *Currículo em Ação* em seus volumes 1 e 2, mais especificamente no sexto ano no Ensino Fundamental II. Esse recurso, distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, está em uso nas escolas da Rede Municipal.

Em 2019, o Governo do estado de São Paulo iniciou o desenvolvimento desse material com a colaboração entre as redes estadual e municipais e o apoio dos técnicos e equipe da Coordenadoria Pedagógica (Coped), homologando-o em agosto de 2020. É importante ressaltar que os alunos dessa escola nunca foram expostos a nenhum material de apoio como esse. No mais, também não houve sessões de capacitação no que diz respeito ao novo recurso didático para os professores.

Esta pesquisa foi motivada por um incômodo em saber se esse novo recurso pedagógico apenas reproduziria conteúdos estruturais, tais como regras gramaticais, memorização de palavras e expressões, como é normalmente comum, ou, na contramão, oportuniza o desenvolvimento de linguagens emancipatórias. Entendo aqui que as linguagens emancipatórias promovem oportunidades de um encontro na sala de aula de diferentes saberes, em que haja reconstruções de novos sentidos que possibilitam ao aluno transitar em diversas esferas. A linguagem de um material didático pode oprimir o aluno tanto como o libertar para decidir, refletir e buscar formas de intervir no mundo em que vive (FREIRE, 2002). Muitos livros didáticos de Língua Inglesa possuem uma linguagem que nem sempre condiz com a realidade do estudante, principalmente quando a escola pública está localizada em um bairro com tantas carências e necessidades. Esse fato faz com que

esse aluno não se reconheça como sujeito no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Esta pesquisa está inserida em Linguística Aplicada por interessar-se em questões de análise da linguagem focando a aprendizagem de Língua Inglesa e abordando discussões do campo social. Celani (1992) aponta que uma das primeiras definições para a Linguística Aplicada era o estudo científico dos princípios e das práticas sobre o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, na contemporaneidade, a perspectiva dessa área contempla o uso da linguagem para a transformação no mundo em que vivemos. Conforme advoga Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada propõe a construção de conhecimentos sobre a prática social por meio de pesquisas relacionadas ao uso da linguagem em um contexto real. Posto isso, este estudo analisa se e como as propostas pedagógicas do novo material didático são, de alguma forma, emancipadoras.

Freire (1987) entende que a educação emancipatória é uma habilidade intelectual que pode modificar a realidade do aluno e de sua comunidade, de modo que perceba sua posição no mundo, podendo identificar, discutir e solucionar problemas de seu contexto. O autor também destaca a importância do diálogo entre o educador e o educando no que diz respeito aos assuntos e debates relacionados à vida cotidiana dos alunos.

Estefogo (2001), por sua vez, destaca que o aluno deveria contribuir para a construção do conhecimento que vem de sua história de vida, do que ele já aprendeu, de sua necessidade e de seu dia a dia. Mais particularmente, trata-se da importância de valorizar as experiências dos alunos como ponto de partida para a aula. Desse modo, modifica-se o papel do professor, tornando-o um guia de aprendizagem, um orientador ou mediador, mas não somente um mero transmissor de conhecimento. Portanto, vejo a importância em analisar as propostas pedagógicas desse novo material para verificar se contemplam uma linguagem que ofereça possibilidades de integração com a vida real desse aluno com tantas vulnerabilidades, ou seja, se esse material é permeado por linguagens emancipatórias que retratam, por exemplo, a pluralidade cultural, grupos étnicos diversos, estruturas de família, orientação sexual, classe social etc.

À luz das discussões de Freire (2015), acredito que as linguagens emancipatórias vão ser instrumentos sociais para resolver problemas do mundo real, pois, do ponto de vista freiriano, uma prática libertadora, por meio da linguagem, propicia que o aluno organize seu pensamento e sua ação em função da transformação de seu entorno. Senti, então, a necessidade de pesquisar se as propostas educativas desse material didático, aliadas a minha formação, propiciarão situações pedagógicas que se articulem com as realidades e necessidades dos/as estudantes.

Isso posto, faz-se necessário apresentar um breve *estudo da arte* de trabalhos acadêmicos, realizados nos últimos cinco anos, cuja temática seja material didático e ensino

de inglês emancipatório, para identificar o que as pesquisas revelam até o presente momento. Tal levantamento foi feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD/CAPES). As palavras-chave utilizadas nesse primeiro momento foram: material didático, inglês, escola pública, ensino de inglês emancipatório.

Tabela 1 – Organização de dados referentes às palavras-chave definidas para esta pesquisa

Palavras-chave	2017-2021	
	Dissertação	Tese
Material didático, inglês, escola pública	8	4
Ensino de inglês emancipatório	1	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Tabela 1 resume o número de trabalhos encontrados com as palavras-chave supracitadas entre os anos de 2017 e 2021. A pesquisa mostrou um número pequeno de estudos realizados nessa área específica de material didático voltado para o ensino público. Desse modo, constatei a necessidade, ainda mais premente, de analisar mais profundamente se as atividades do referido material didático oportunizam/suscitam ações educativas emancipatórias no ensino de inglês.

Na sequência, o Quadro 1 apresenta, em ordem cronológica, os principais trabalhos cujas temáticas são correlatas a esta pesquisa. É importante relatar que, entre as oito dissertações encontradas, apenas as pesquisas de duas autoras estão mais bem relacionadas com o tema deste estudo. Das quatro teses localizadas, nenhuma tem relação direta com a presente proposta.

Quadro 1 – Organização cronológica dos últimos 5 anos dos estudos correlatos com a palavra-chave

N.º	Autor	Título	Instituição	Ano
1	Izabella Leal Gonçalves	<i>Circulando (n)a sala de aula: histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo(a) professor(a) de língua inglesa</i>	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Dissertação	2019

2	Luciane Garcia Gauthier de Souza	<i>Análise de livros didáticos de inglês à luz dos documentos que norteiam os critérios de escolha de LDLI nas escolas públicas brasileiras</i>	Universidade Franciscana Dissertação	2019
---	----------------------------------	---	--	------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados obtidos na BDTD.

Izabella Leal Gonçalves (2019), em seu trabalho *Circulando (n)a sala de aula: histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo(a) professor(a) de língua inglesa*, investiga como um professor de Língua Inglesa e suas histórias se relacionam com o material didático produzido, selecionado e/ou adaptado para o ensino. A autora procura compreender como o professor utiliza materiais didáticos em sala de aula, quais as histórias que emergem a partir da produção escrita e o uso desses materiais, bem como essas histórias ganham corpo no ensino da referida disciplina em uma escola pública. Os resultados da pesquisa sugerem que as histórias revelam a constituição subjetiva do professor, a forma como ele se (re)conhece e as posições responsáveis que ele sustenta. Outros episódios também se incorporam às decisões que o docente toma na sala de aula, inclusive aquelas relativas às escolhas de material didático.

Luciane G. G. de Souza (2019), em sua dissertação *Análise de livros didáticos de inglês à luz dos documentos que norteiam os critérios de escolha de LDLI nas escolas públicas brasileiras*, analisa se os livros didáticos de Língua Inglesa atendem às demandas presentes nos documentos norteadores da seleção de material didático para Língua Inglesa. Sua pesquisa caracteriza-se como uma análise documental de abordagem qualitativa. Para tal, foi utilizada a concepção de multiletramentos. A autora destaca que, para o livro didático ser uma referência significativa, é preciso que o professor tenha condições de fazer a escolha do material que mais se adapte ao contexto de prática docente em que está inserido e às mudanças pelas quais a educação e a sociedade têm passado.

Destarte, o *avanço* presente da pesquisa consiste em analisar se (e como) o novo material pedagógico de Língua Inglesa, disponibilizado pelo estado de São Paulo e em uso na escola, apresenta atividades com uma linguagem que proporciona propostas emancipatórias no que se refere ao mundo em que vivem esses estudantes e à realidade na qual estão inseridos. Diante do resultado do estudo da arte com a temática *material didático inglês escola pública e ensino de inglês emancipatório*, esta investigação se mostra, aparentemente, inédita, pois há um pequeno número de estudos sobre o assunto.

O *objetivo geral* desta pesquisa é investigar se (e como) a linguagem do material *Currículo em Ação*, especificamente do sexto ano do Ensino Fundamental II, em seus Volumes 1 e 2, fomenta situações de aprendizagem pelo viés da educação emancipatória.

Para tanto, a rigor, os conceitos teóricos que enaltecem a importância dos conhecimentos advindos dos alunos e os construídos no percurso escolar, como frisa Freire (1996) ao discutir sobre o respeito aos saberes dos educandos, serão centrais para a realização deste estudo.

Como *objetivos específicos*, pretendo analisar se (e como) as atividades apresentadas retratam as características da educação emancipatória (FREIRE, 2015). A identificação de propostas pedagógicas atravessadas pela linguagem emancipatória articula-se a um universo temático e vocabular relacionado à vida cotidiana dos alunos e do grupo social a que eles pertencem, conduzindo, teoricamente, a cultura do aluno para dentro da sala de aula. Também é objetivo deste estudo elaborar o conceito de linguagens emancipadoras/emancipatórias tendo como base as concepções freirianas concernentes à educação emancipatória.

A pesquisa será norteada pelas seguintes perguntas:

1. Quais as características da Linguagem Emancipatória?
2. As propostas pedagógicas do material didático *Currículo em Ação* são permeadas pela linguagem emancipatória? De que forma?
3. Como as formas de contemplar o mundo, baseadas nas linguagens emancipatórias, são apresentadas no novo material didático?

Esta pesquisa se *justifica* pelo fato de os alunos da referida escola nunca terem sido expostos a um material didático inédito, o que me causou grande inquietação para investigar tal recurso sob a ótica da linguagem. Ademais, minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens Emancipatórias (Geple)¹, do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (Unitau), despertou meu interesse em aprofundar os estudos sobre as linguagens emancipatórias, de modo a definir um conceito. Resolvi, então, analisar se e como as propostas pedagógicas, à luz da linguagem emancipatória, proporcionarão situações de aprendizagem relacionadas com a vida real desses alunos. Nesse terreno, segundo Tilio (2010, p. 176), “é por meio do mundo retratado pelo livro que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante desse mundo e se vê capaz de agir, ou não, nele e sobre ele.” Sendo um recurso pedagógico contemporâneo enviado pelo Governo do estado de São Paulo, este estudo é importante não apenas para mim, que utilizo o novo livro com meus alunos, mas, possivelmente, também, como salientam Ramos, Castro e Damião (2015), para que outros professores se inspirem na

¹ Este grupo objetiva discutir o modo pelo qual a linguagem pode oportunizar repertórios com vistas à emancipação e ao questionamento do *status quo*, dado o cenário mundial contemporâneo altamente diverso, multicultural, intercultural e multilíngue.

investigação científica e busquem novos caminhos quando se defrontarem com outras práticas na sala de aula.

Este estudo fundamenta-se na concepção teórica de educação emancipatória freiriana e em sua visão de linguagem libertadora. O conceito de patrimônio vivencial de Megale e Liberali (2020) também embasa esta pesquisa, pois será possível observar se as atividades apresentadas valorizam a diversidade de conhecimentos de mundo, saberes linguísticos, recursos multimodais, emoções e experiências vividas pelos alunos em suas famílias e contextos culturais. Dessa forma, os discentes poderão ter possibilidades de se deparar com diferentes formas de agir, pensar, aprender e construir conhecimentos e sentimentos, alcançando sua emancipação no mundo.

Metodologicamente, esta investigação é de caráter qualitativo documental (GODOY, 1995). Esse tipo de pesquisa permite explorar um novo enfoque e representa um modo renovador no estudo acadêmico ofertando contribuições importantes. Segundo Godoy (1995, p. 21), “os documentos, normalmente, são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.” O foco da análise será algumas atividades de um material didático que ainda não receberam um tratamento investigativo, buscando, assim, interpretações novas e/ou complementares, pautado num aporte teórico sob o olhar de uma pesquisa da Linguística Aplicada.

Mais particularmente, serão selecionadas atividades do material didático do sexto ano do Ensino Fundamental II, em seus Volumes 1 e 2, que serão analisadas com base na fundamentação teórica sobre linguagens emancipatórias. A rede municipal recebeu da Secretaria do Estado de São Paulo somente os Volumes 1 e 2 do novo material didático. O primeiro volume contempla as Unidades 1 e 2; e o segundo as Unidades 3 e 4. A escolha das atividades contidas nos volumes se pautou no fato de, em um primeiro momento, eles apresentarem conteúdos que não visam apenas à parte gramatical ou à compreensão textual.

A pesquisa está dividida em quatro seções. Na primeira seção será apresentada a contextualização do novo recurso pedagógico de Língua Inglesa enviado pelo Governo do estado de São Paulo. Na sequência, serão discutidos os fundamentos teóricos que evidenciam a compreensão sobre linguagem emancipadora, visto que esse conceito será elaborado ao longo desta dissertação. Posteriormente, dentro da seara metodológica, o contexto da escola será particularizado, bem como minha trajetória profissional e o material didático analisado. Em seguida, a interpretação e a análise de dados serão feitas relacionadas às linguagens emancipatórias, respondendo às perguntas que norteiam esta pesquisa. Por fim, as considerações serão tecidas com o intuito de oportunizar reflexões relacionadas ao percurso deste trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão apresentados os conceitos de uma educação emancipatória propostos por Paulo Freire (1987, 2002, 2015) e o de patrimônio vivencial, de Megale e Liberali (2020). A seguir, será elaborada a concepção da linguagem emancipatória e serão desenvolvidas suas características, bem como as categorias para a análise das propostas das eventuais pedagógicas emancipatórias.

1.1 A educação emancipatória

Freire (1996) entende a educação emancipatória com características que objetivam, em primeiro lugar, a conscientização dos educandos, pautada no diálogo, na reflexão e na transformação. Para Freire (1987), o aprendizado deve estar correlacionado à percepção da situação real vivida pelo aluno, cuja formação deve ser constituída com mais oportunidades e potencialidades proporcionadas pela sociedade, ao invés de partir de um sistema de educação bancária em que há apenas um depósito do conhecimento transmitido pelo professor. O autor também relaciona a educação emancipatória com o verbo *esperançar* ao entender que o ser humano deve construir um mundo com mais possibilidades de ser e agir, e não se estagnar ao que existe ou lhe é imposto.

O diálogo, segundo Freire (1987), é a premissa de qualquer prática educativa. Posto isso, uma prática pedagógica emancipatória pressupõe uma relação entre educador e educando na qual o diálogo assegura a interação para uma aprendizagem libertadora. “O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [...] O diálogo é uma exigência existencial.” (FREIRE, 1987, p. 91). Na contramão, pela perspectiva do modelo da educação bancária, caracterizado por uma relação fortemente vertical e unilateral entre educador e educando, este último é unicamente mero ouvinte passivo. Nesse sentido, o pensamento freiriano convoca a superação dessa concepção de educação por meio de práticas nas quais o diálogo é a base para um ensino libertador. O ato de dialogar viabiliza que o professor e o aluno sejam coparticipantes no processo de ensino-aprendizagem, construindo e reconstruindo os saberes, uma vez que a educação bancária não estimula a curiosidade, a criatividade e a reflexão.

Ainda sobre o diálogo, de acordo com Freire (1987, p. 113), há alguns aspectos essenciais para que a ação de dialogar seja elaborada:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro e consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação.

Dialogar, portanto, implica o reconhecimento e respeito ao outro, pois, segundo Freire (1987), não há diálogo enquanto o ser humano fechar-se às contribuições dos outros, sentir-se superior ao outro e intitular-se detentor do conhecimento. Transpondo para o contexto escolar, o autor aponta a importância da interação entre educador e educando por meio do diálogo horizontalizado, de modo que haja a tolerância para ouvir, aceitar e refletir sobre pontos de vista diferentes. Na perspectiva freiriana, o diálogo deve percorrer a humanização nas relações, promovendo a liberdade para o encontro de cada um com os demais e consigo mesmo. Assim, a educação fomentará o compromisso com a vida coletiva, a solidariedade, a autonomia e o engajamento nas causas sociais.

Outra característica substancial da educação emancipatória é a reflexão. No pensamento freiriano, falas conformistas como “sempre foi assim” ou “não tem solução” tão somente serão mudadas por meio da reflexão constante sobre a ação e sobre o meio em que se está inserido ao questionar suas causas e seus objetivos. Ou seja, o ato de refletir oportuniza que tais ideias alienantes sejam substituídas por interrogações como: “por que é assim?” ou “como transformar essa situação?”. De acordo com Freire (1996), à medida que o aluno tem a oportunidade de refletir criticamente sobre o mundo, ele consegue, a rigor, criar possibilidades de ações para transformar sua realidade e a coletiva. Segundo as perspectivas freirianas, ao provocar o educando com questionamentos e possíveis soluções, espaços para o exercício da reflexão e da construção do conhecimento são oportunizados. Nessa toada, Silva (2003) corrobora essa proposição freiriana ao dizer que é preciso levar o aluno a considerar as questões éticas inerentes à vida humana, levando-o a refletir sobre as ideias que nos são impostas.

Por uma educação libertária, Freire (1987) também se refere a três momentos dialéticos entrelaçados: a investigação temática, a tematização e a problematização. A temática se refere à investigação do universo vocabular do corpo discente, no qual se enfatiza ideia, palavras e temas centrais da vida social. Alicerçado nessa verificação de enunciados, faz-se necessário, na tematização, procurar o significado social dessas palavras e desses temas, de modo a auxiliar uma tomada de consciência sobre o mundo em que se vive. A concepção problematizadora propõe uma abordagem na qual o estudante questione, discuta e reflita sobre o assunto apresentado. A problematização permite, em tese, o desenvolvimento da consciência crítica como um caminho para identificar, questionar, analisar e buscar soluções para o contexto vivido.

O conceito de educação emancipatória, proposto por Freire (1987), almeja uma educação que seja capaz de fazer o educando se reconhecer como sujeito do processo educativo, tornando-o independente e autônomo, de modo que possa decidir, refletir, retomar e buscar meios e formas de intervir ativamente no mundo. Na abordagem educacional emancipatória, o professor e o estudante são considerados como sujeitos no

ensino-aprendizagem e, juntos, tornam-se investigadores nas propostas pedagógicas compreendendo suas conexões com o mundo e, possivelmente, transformando a realidade. No tocante à interpretação do conceito da educação emancipatória de Freire, Menezes e Santiago (2014, p. 50) enfatizam:

O pensamento de Paulo Freire supera essa concepção bancária da educação quando formula as bases para uma educação libertadora. Uma educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Esta educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem a sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*.

Apreende-se, assim, que enaltecer, valorizar, respeitar e considerar a capacidade intelectual do aluno, como um potencial que deve ser ainda mais desenvolvido e expandido, é um caminho para a transgressão, por meio das linguagens, de uma educação bancária para uma educação emancipatória. Para colaborar nessa contravenção de uma educação libertadora, é importante também considerar as experiências, os modos de ser pensar, agir, sentir e viver desses aprendizes, que o conceito de patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020) abarcará na próxima subseção.

1.2 O patrimônio vivencial

Megale e Liberali (2020) apresentam o conceito de patrimônio vivencial como junção dos patrimônios de conhecimentos e de identidade ao conceito de *perijivanie*², que abrange a experiência emocional, característica essencial para compreender a psicologia humana. As autoras abordam tal conceito a partir de Vygotsky (1994), que afirma que a *perijivanie* é o prisma a refletir ações externas de maneira particular, ou seja, o indivíduo manifesta-se a partir de sua história de vida, vivência e repertório. Segundo as autoras, a proposição engloba todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais.

O conceito de patrimônio de conhecimento, segundo Hogg (2011, p. 667, tradução minha), foi cunhado por Wolf (1966) para elucidar “recursos e saberes que as famílias utilizavam para sobreviver na economia doméstica.”³ Essa concepção propõe uma valorização às experiências e conhecimentos em que os alunos e seus familiares estão inseridos. O conceito de patrimônio de conhecimento objetiva considerar o conjunto de

² Переживание (perezhivanie) significa, em russo, “estado de alma derivado de profundas sensações, de fortes impressões.” (ZALTRON, 2012, p. 1).

³ No original: “knowledge that households manipulate to make ends meet in the household economy.” (HOGG, 2011, p. 667).

saberes e capacidades que o indivíduo acumula ao longo de sua história de vida (MEGALE; LIBERALI, 2020). Já o patrimônio do conhecimento revela a linguagem do aluno decorrente de suas interações sociais. É por meio dessa ótica que o professor pode compreender melhor a vida do aprendiz ao conhecer as costumes culturais cotidianos e perceber as diversidades e singularidades, de forma a ressignificar suas práticas didáticas.

Megale e Liberali (2020) apontam como patrimônio de identidade a questão geográfica, a cultural, a social, a institucional e a prática, por exemplo, as atividades domésticas. É fundamental compreender que os alunos se apropriam dos aspectos citados desde a infância, estes são construtores de sua identidade. Posto isso, as autoras aclaram que a presença dessas marcas de identidades deveria fazer parte do processo pedagógico, relacionado com as estratégias de ensino-aprendizagem de novas potencialidades.

Do mesmo modo que no patrimônio de conhecimento, observa-se, novamente, a importância de que o professor conheça as vivências dos alunos para estimular a reflexão sobre as diversidades. As experiências vividas e as emoções de cada indivíduo são refratadas em suas expressões e modos de pensar. Por meio delas, o processo do ensino-aprendizagem ficará mais aguçado, pois as diferenças permitem ao indivíduo refletir e amplificar as múltiplas maneiras de ver o mundo.

Todos esses conceitos são fomentos para que o aluno expanda sua visão de mundo, reflita, compartilhe e transforme seus pensamentos, além dos que também estão a sua volta. As experiências determinam as transformações e expandem as possibilidades. São situações que oportunizam a expansão do desenvolvimento do indivíduo, em particular, de seu pensamento crítico. Segundo Megale e Liberali (2020), todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais catalisam o desenvolvimento do pensamento crítico, ampliando os recursos para esse desenvolvimento.

Portanto, esta pesquisa se pauta no conceito de patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020), pois, à primeira vista, possibilita aprofundar a importância de considerar os saberes que os estudantes carregam consigo ao longo de suas vidas e o modo como isso ocorre no material didático analisado. É preciso pensar nos processos de ensino-aprendizagem envolvendo as vivências, os conhecimentos, a identidade e os repertórios trazidos pelos estudantes, e não apenas os conteúdos específicos a serem ensinados. As autoras explanam a contribuição do patrimônio vivencial com os seguintes dizeres:

O patrimônio vivencial valoriza a diversidade de conhecimentos de mundo, saberes linguísticos, recursos multimodais, emoções e experiências vividas pelos aprendizes em suas famílias e contextos culturais diversos. Dessa forma, os diversos patrimônios vivenciais em contato, oriundos de contextos superdiversos, são entendidos como possibilidade de ampliação dos recursos de todos os participantes do processo educacional. É por meio da evidência dos patrimônios vivenciais diversos que os alunos e

educadores têm a oportunidade de se deparar com diferentes narrativas compostas por formas variadas de pensar, agir, aprender, conceber e construir conhecimentos, objetos, experiências e sentimentos. (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 69)

O referido conceito objetiva considerar o conjunto de conhecimentos e capacidades que o indivíduo acumula ao longo de sua história de vida (MEGALE; LIBERALI, 2020). É de grande importância que os professores valorizem o que os alunos carregam e levam para a escola, além da diversidade de conhecimentos e de experiências já vividas. Conhecer as práticas culturais dos alunos favorece o trabalho do professor, podendo este, dessa forma, organizar melhor suas atividades didáticas.

1.3 Linguagem emancipatória

Tendo como base os pressupostos da concepção da educação emancipatória freiriana (FREIRE, 1987, 2002, 2015), atrelados ao patrimônio vivencial, explorado por Megale e Liberali (2020), a linguagem libertadora deve ser permeada com particularidades, tais como: o diálogo, a reflexão e a transformação. Isso porque é preciso desenvolver a participação e a criticidade do aluno, de modo a habilitá-lo a transformar o mundo em que vive. Dessa forma, este estudo concebe a linguagem emancipatória como um artefato cultural que supera o *status quo*⁴.

Na perspectiva freiriana, as propostas pedagógicas com um viés emancipador compreendem uma situação educacional cujo diálogo começa na busca do conteúdo programático. Isso significa conhecer e planejar atividades dentro da realidade do alunado, na percepção que ele tem do mundo em que está submerso de forma a transformar seu contexto e o de sua comunidade. Tal transformação pode ocorrer quando a atividade tem a função de problematizar, ou seja, causar um incômodo no aluno para que ele se conscientize, questione e busque soluções para resolver a situação.

O conceito de linguagem emancipatória, elaborado nesta pesquisa, perpassa a visão da educação emancipatória freiriana com o conceito de patrimônio vivencial quando há uma linguagem que aborde também a vida real do aluno e permita que suas vivências e experiências sejam consideradas no processo do ensino-aprendizagem. Segundo Megale e Liberali (2020), todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo — e pelos quais compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais — devem ser catalisados para que o estudante desenvolva sua capacidade de reflexão acerca de suas ideologias e expanda sua visão de mundo, conhecer e reconhecer as diversidades.

⁴ Origem da palavra status quo: “Status quo deriva da frase latina: statu quo res erant ante bellum, e significa literalmente ‘no estado em que as coisas estavam antes da guerra’. Seu sentido atual refere a algo que não se altera ou que se mantém sempre da forma: o ex-presidente continua a se comportar como se não tivesse perdido sei statu quo de líder político.” (STATUS QUO, 2021).

Assim, a linguagem emancipatória deve dispor de conteúdos e temas com um enfoque reflexivo, enunciados que oportunizem o diálogo. Além disso, deve conter igualmente linguagens visuais que representem, por exemplo, grupos sociais diversificados, realidades diferentes, novos modos de ser e agir no mundo, entre outras inúmeras realidades que a vida pode descortinar.

Como mencionado, esta pesquisa investigará a linguagem emancipatória em um material didático cujo desdobramento é parte das práticas docentes, em particular, na sala de aula. Entretanto, a importância desse conceito deveria ser considerada, certamente, em toda ambiência do processo de ensino-aprendizagem — de inglês—, tais como: formação de professores, reuniões de professores e contexto de sala de aula. É preciso salientar que o docente pode (e deveria) sempre ir além do que o material didático propõe.

1.4 Características da linguagem emancipatória

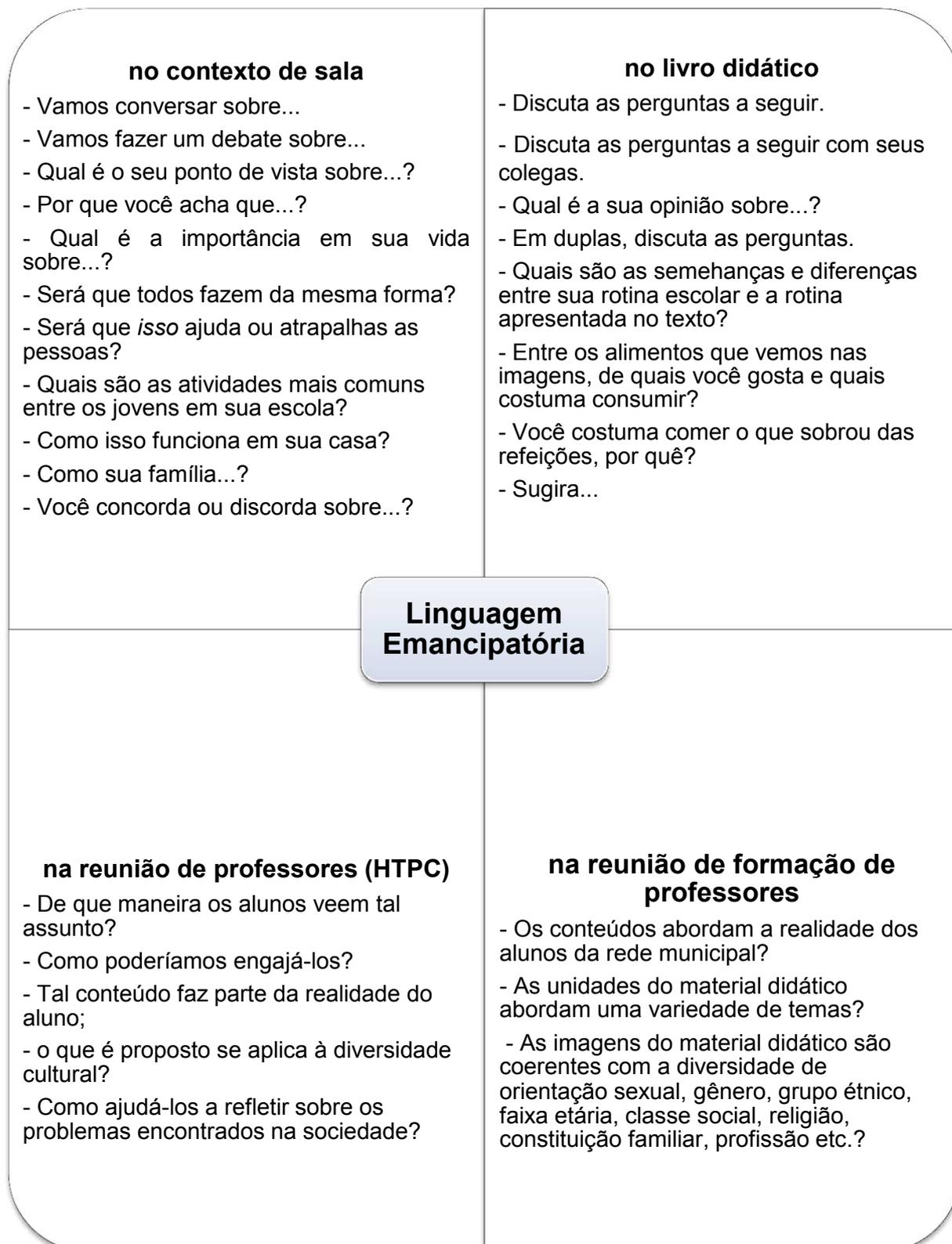
Alinhando-me às concepções da educação emancipatória de Paulo Freire (1987, 1996, 2002, 2015) e do conceito de patrimônio vivencial de Megale e Liberali (2020), é possível afirmar que as linguagens emancipatórias têm as seguintes características/categorias:

- *Léxico* – os itens lexicais devem oportunizar o diálogo por meio de questionamentos, perguntas e pedidos de sugestões e opiniões. Palavras e temas centrais do universo do aluno e da sociedade em que ele vive devem aparecer nas atividades pedagógicas. Por exemplo: “Como você acha...?”; “Como você vê...?”.
- *Tematização* – a linguagem das atividades deve abordar uma diversidade de temas e assuntos e, conjuntamente, proporcionar o discernimento sobre sua realidade. Por exemplo: o papel da Língua Inglesa do mundo, o impacto da língua inglesa no mundo, em sua comunidade, em seu dia a dia etc.
- *Problematização* – a linguagem deve buscar superar uma primeira visão mágica por uma interpretação crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Por exemplo: “Você costuma comer o que sobrou das outras refeições? Por quê?”; “Você acha importante acondicionar o resto dos alimentos que sobraram das refeições? Qual é a importância de fazer isso?”
- *Reflexão* – a linguagem deve propor situações e circunstâncias que façam os alunos verem um fenômeno por diferentes perspectivas. Por exemplo: “O que você acha que é mais importante na sua idade, trabalhar ou estudar? Por quê?”

- *Diversidade de imagens* – as ilustrações deveriam abarcar a diversidade relacionada à orientação sexual, ao gênero, ao grupo étnico, à faixa etária, à classe social, à religião, à constituição familiar, à profissão etc.

O Quadro 2 sintetiza algumas das principais características da linguagem emancipatória, definida por este estudo, no contexto escolar. Esta proposta entende que as linguagens emancipatórias não deveriam estar presentes apenas no material didático de Língua Inglesa. Além de integrarem recursos de outras disciplinas, é importante que elas permeiem o contexto escolar mais abrangente, estando absolutamente presentes na sala de aula, nas reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) dos professores, nas sessões de formação docente e em outros cenários e atividades do contexto escolar.

Quadro 2 – Síntese das principais características da linguagem emancipatória



Fonte: Elaborado pela autora.

A linguagem emancipatória deveria englobar todos os espaços que envolvem o sistema educacional. Embora esta pesquisa enfoque a linguagem emancipatória no material didático, para avançar no processo de ensino-aprendizagem que engaje o educando para informar-se e transformar seu contexto de vida e de seu entorno, faz-se necessário sua presença em todo o ambiente escolar.

Na sala de aula, por exemplo, usar palavras que promovam o diálogo com os educandos é fundamental para que não haja a educação verticalizada, que ocorre quando apenas o educador fala e eles ouvem. O quadro referido acima sinaliza formas de constituir linguagens no contexto da sala de aula em que o processo de ensino seja baseado no diálogo. Entretanto, não basta apenas o diálogo em sala de aula, é necessário também, nas reuniões de professores, reuniões dos gestores escolares e reuniões de formação de professores, ou seja, por toda a comunidade escolar.

1.5 Categorias para a análise das propostas pedagógicas emancipatórias do livro *Currículo em Ação*

A partir dos conceitos freirianos da educação emancipatória e do patrimônio vivencial, este estudo almeja identificar quais propostas pedagógicas dos Volumes 1 e 2, no livro do sexto ano do Ensino Fundamental II, são pautadas por linguagens emancipatórias, como elaborado acima, de modo que o aluno construa um mundo com mais possibilidades de agir e ser. As categorias para análise das atividades do livro *Currículo em Ação* foram engendradas com base nas características da linguagem emancipatória. Os itens que compõem essas particularidades percorrem a importância do léxico, da tematização, da problematização, da reflexão e da diversidade de imagens nas atividades do novo material pedagógico. Ademais, as perguntas abaixo fazem parte do direcionamento para a análise desta pesquisa.

- A proposta do livro possibilita diálogos?
- A proposta do livro permite novas possibilidades de ser e agir no mundo?
- A proposta do livro propõe a reflexão referente à temática?
- A proposta do livro mostra apenas uma realidade?
- As imagens usadas abarcam a diversidade?
- A proposta do livro suscita questionamentos?
- A proposta do livro sugere transformações?
- A proposta amplia o repertório dos alunos?

2 METODOLOGIA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa para a análise da linguagem nas atividades propostas pedagógicas do material didático *Currículo em Ação* do sexto ano, Volumes 1 e 2, do Ensino Fundamental II. Por ser um estudo de cunho documental (GODOY, 1995), enseja explorar um novo enfoque e representa uma forma renovadora na investigação acadêmica, possibilitando importantes contribuições, principalmente, em um documento que ainda não recebeu um tratamento analítico. De acordo com Moita Lopes (2006), a pesquisa documental em Linguística Aplicada visa a produzir contribuições importantes no estudo de alguns temas, investigando e buscando soluções para possíveis problemas relacionados à linguagem em seu contexto real de uso.

Pádua (1997, p. 62) aponta que

pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Dessa forma, esta pesquisa, inserida na Linguística Aplicada por preocupar-se com questões de ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente em Língua Inglesa, visa a analisar a linguagem das propostas pedagógicas selecionadas do novo recurso didático elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A intenção deste trabalho é investigar, pelo viés da educação emancipatória, as características da linguagem verbal e visual encontradas em algumas atividades do livro didático.

Os procedimentos metodológicos realizados são: 1) seleção das propostas pedagógicas dos Volumes 1 e 2 do recurso didático *Currículo em Ação*; 2) análise das propostas de modo qualitativo e interpretativo a partir de concepções teóricas estabelecidas com base na fundamentação teórica da linguagem emancipatória. A escolha das propostas pedagógicas a serem analisadas nesta pesquisa está alinhada com a circunstância de, à primeira vista, os estudantes nunca terem tido um material didático com essa regulação sistematizada, considerando o contexto sócio-histórico-cultural dessa clientela, restrito e limitado, como já aludido. A essa seleção, foi atribuída a experiência profissional da pesquisadora, juntamente aos estudos e leituras com base teórica filosófica de Freire (1996) e Megale e Liberali (2020). Com a vinda do novo livro e o início de um olhar científico, elementos do referido material, que condiziam, teoricamente, com a educação emancipatória, foram selecionados para serem analisados.

2.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza por ser de natureza documental e buscará examinar um material didático nunca investigado cientificamente. O método utilizado para o estudo do material didático *Currículo em Ação* é a análise documental, possibilitando um novo foco por meio da linguagem emancipatória.

A fim de alcançar os propósitos deste estudo, os procedimentos de geração de dados foram:

- a) elaboração das categorias para a análise das propostas pedagógicas emancipatórias;
- b) identificação das categorias para seleção das propostas pedagógicas de Língua Inglesa do material didático;
- c) reconhecimento dessas categorias nas atividades de Língua Inglesa do material didático;
- d) análise qualitativa e interpretativa das atividades.

Para a análise das propostas didáticas selecionadas, serão adotadas as categorias elaboradas sobre a linguagem emancipatória nesta pesquisa. A Figura 1 ilustra esses procedimentos.

Figura 1 – Procedimentos



Fonte: Elaborada pela autora.

2.2 Universo da pesquisa

Primeiro, farei um panorama geral do contexto de uso do material didático e, na sequência, detalharei o material pormenorizado. A Secretaria de Educação do Governo do estado de São Paulo apresenta em seu *site* (SÃO PAULO, 2020) uma explanação sobre o *Currículo Paulista*, cuja produção de materiais de apoio representa um passo decisivo de melhoria da qualidade da Educação Básica no estado no que se refere às aprendizagens dos alunos e à instrução inicial e continuada para os professores. O material de apoio *Currículo em Ação* para o Ensino Fundamental, objeto de estudo desta pesquisa, foi construído em regime de colaboração entre as redes estadual e municipais, com o apoio das instituições públicas e privadas do Ensino Superior, e homologado em agosto de 2020. O recurso pedagógico de apoio foi enviado às escolas públicas dos municípios no ano seguinte; porém, apenas os Volumes 1 e 2 foram entregues, visto que os Volumes 3 e 4, até aquele momento, estariam em criação.

O livro didático recebido na escola era contemporâneo e uma novidade para aquela clientela que, em tese, está à margem da sociedade. De acordo com o levantamento do estado da arte, apontado na introdução deste estudo, o material pedagógico *Currículo em Ação* nunca obteve um estudo acadêmico científico. Assim, por meio do mestrado em Linguística Aplicada, nasceu o interesse em estudá-lo a partir de uma investigação sobre as características das linguagens que perpassam por uma educação emancipatória.

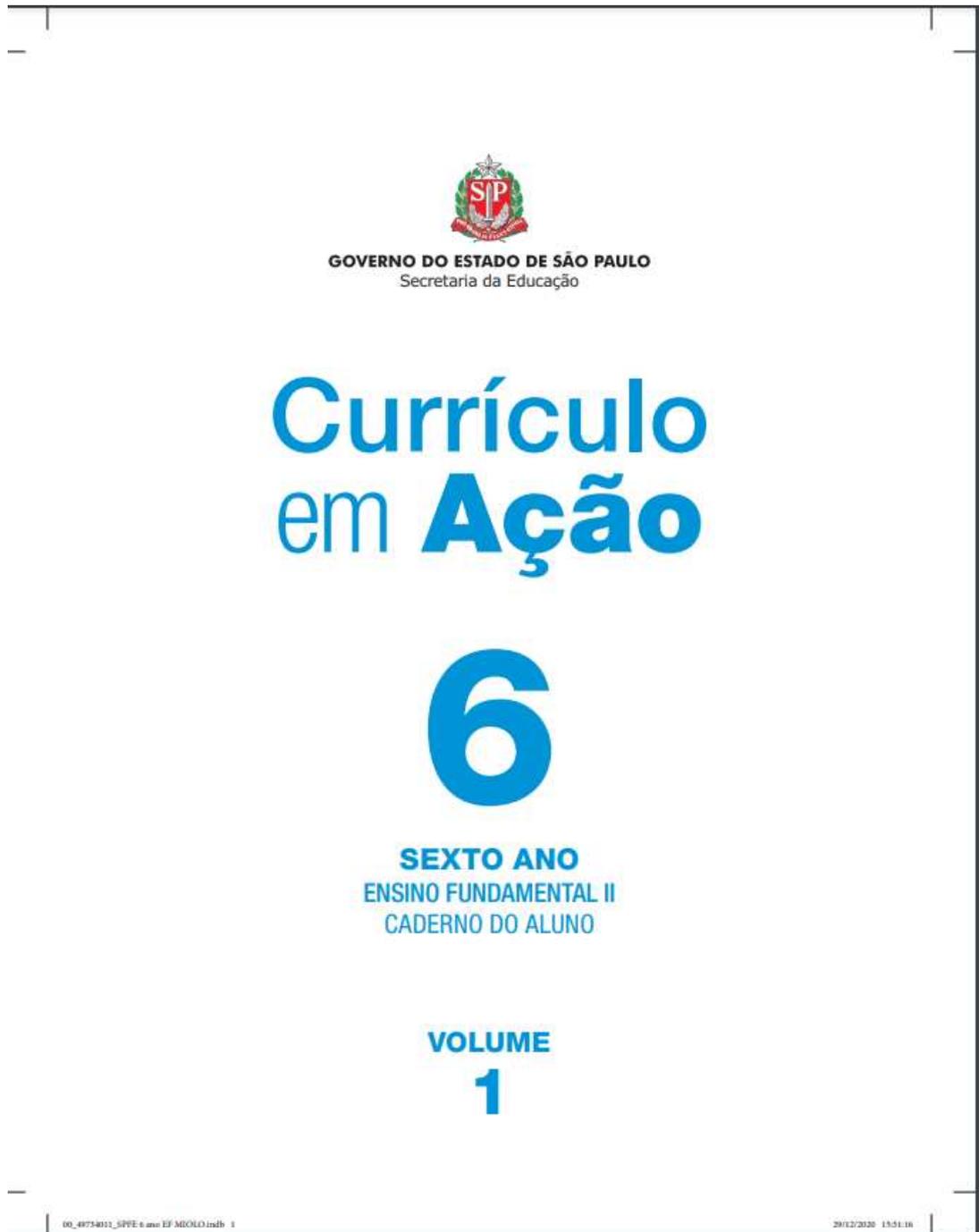
Atrelado ao estudo e desenvolvimentos das linguagens emancipatórias, este trabalho propõe uma pesquisa sobre as propostas pedagógicas do novo material didático. O foco investigativo será sobre as atividades pedagógicas presentes nos Volumes 1 e 2 do material pedagógico de Língua Inglesa para o sexto ano do Ensino Fundamental II, em virtude de ser a primeira etapa desse ciclo na vida dos estudantes. Faz-se importante lembrar que, no Brasil, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), o inglês é obrigatório no currículo escolar a partir do sexto ano; portanto, muitos alunos têm seu primeiro contato com a aprendizagem formal do idioma em tal série/ano.

2.3 Currículo em Ação

O livro *Currículo em Ação* possui quatro volumes para serem utilizados em cada um dos quatro bimestres do ano letivo. Cada volume é composto pelas disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida. O caderno do aluno é enviado para a

escola em versão física. Para consultar o caderno do professor, é necessário acessá-lo pelo *site* da Escola de Formação dos Profissionais da Educação *Paulo Renato Costa Souza* (SÃO PAULO, 2020) da Secretaria de Educação do Governo do estado de São Paulo.

Figura 2 – Capa do material didático *Currículo em Ação: 6º ano do EF II: Volume 1*



Fonte: São Paulo (2020).

Cada volume disponibiliza situações de aprendizagens divididas pelas seguintes seções: Linguagens, Matemática, Ciências, Ciências Humanas e Inova. Mais particularmente em Linguagens, as disciplinas Arte, Língua Portuguesa, Língua inglesa e

Educação Física compõem essa sessão. Em Ciências Humanas, estão as disciplinas de Geografia e História, e, em Inova, estão disponíveis Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida. Há duas unidades temáticas de língua inglesa divididas em quatro *lessons*; e, ao final de cada unidade, há outra *lesson* chamada de *Cross-curricular learning*. O material foi viabilizado pela parceria entre a Secretaria da Educação do estado de São Paulo e a Associação Nova Escola como parte do programa *Skills for Prosperity*⁵, cujo objetivo é fortalecer o ensino de inglês nas escolas públicas. Sua produção foi proporcionada pelo investimento do *Prosperity Fund*, fundo de cooperação do Governo Britânico no Brasil. Os autores do novo material de apoio são professores das escolas estaduais pertencentes às diversas Diretorias de Ensino do Estado com supervisão, direção e revisão do time de autores da Nova Escola⁶. A Associação *Nova Escola* é uma organização de impacto social sem fins lucrativos visando à melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes assim como ao fortalecimento das práticas dos professores da Educação Básica.

As propostas pedagógicas do material de apoio *Currículo em Ação* foram elaboradas de acordo com as Habilidades da área da Linguagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como podemos ver a seguir na Figura 3. A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo delineador das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem apresentar ao longo da Educação Básica. Está “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à constituição de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p. 5).

⁵ “O Programa *UK-Brazil Skills for Prosperity Program* é uma iniciativa do Governo do Reino Unido que tem a intenção de apoiar a modernização econômica do Brasil por meio do aumento da produtividade, que facilitará o desenvolvimento econômico sustentável e a redução da pobreza, visando a democratizar o acesso a um ensino da Língua Inglesa de qualidade nas escolas públicas com olhar transversal para a equidade social e de gênero. A Língua Inglesa é entendida como uma habilidade-chave para melhores condições de vida e empregabilidade.” (BRITISH COUNCIL, [20--]).

⁶ “A Associação *Nova Escola* foi criada em 2015 com apoio de sua mantenedora, a Fundação Lemann. Atualmente, a *Nova Escola* é uma plataforma digital que produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais para fortalecer os professores brasileiros, e é acessada por cerca de mais de 3 milhões de pessoas por mês.” (NOVA ESCOLA, [20--]).

Figura 3 – Caderno do professor apresentando os objetivos da unidade e as habilidades da BNCC

36

CADERNO DO PROFESSOR

Unit 1

I know English

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa unidade - *I Know English* - é ajudar o estudante a perceber, por meio do uso de textos orais e escritos de gêneros e contextos do seu dia a dia, que ele sabe muitas coisas em inglês. O estudante terá também a oportunidade de aprender a usar o dicionário bilíngue como uma ferramenta de aprendizagem.

Sugerimos fazer o *download* de todos os áudios necessários às aulas a partir dos *QR codes* no Caderno do Aluno caso não haja acesso à internet na sala de aula ou o acesso seja instável.

Habilidades BNCC

EF06LI01

Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.

EF06LI02

Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.

EF06LI04

Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.

EF06LI07

Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.

EF06LI08

Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.

EF06LI10

Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou online) para construir repertório lexical.

Objetivos

- Despertar e desenvolver o interesse pelo aprendizado da língua inglesa;
- Criar alguns combinados necessários em um ambiente seguro para uma convivência harmoniosa, visando à prática do inglês;
- Ouvir e compreender pessoas se apresentando;
- Aprender e usar os números de 0-100 para dar informações pessoais e fazer operações simples;
- Aprender e usar o alfabeto para soletrar palavras;
- Apresentar-se a um colega, dando informações pessoais;
- Ler e compreender um formulário de inscrição;
- Preencher um formulário de inscrição com suas informações pessoais;
- Ler e compreender pôsteres de comandos;
- Aprender e usar o imperativo para compreender comandos em sala de aula;
- Criar um pôster com comandos para a sala de aula;
- Ler e compreender um verbete de dicionário bilíngue e conhecer suas características;
- Aprender a identificar a melhor tradução para uma palavra em inglês de acordo com o contexto de uso;
- Criar um verbete para um *picture dictionary*;
- Descobrir, classificar e comparar animais e algumas de suas características nas formas oral e escrita;
- Produzir palavras e sentenças simples relacionadas a animais.

EF06LI15

Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

EF02CI04

Observar e descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida e local onde se desenvolvem) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que vivem.

EF03CI04

Identificar características sobre o modo de vida (hábitos alimentares, reprodução, locomoção, entre outros) dos animais do seu cotidiano comparando-os aos de outros ambientes.

EF03CI05

Identificar, comparar e comunicar as alterações de características que ocorrem desde o nascimento e em diferentes fases da vida dos animais, inclusive os seres humanos.

EF03CI06

Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características observáveis (presença de penas, pêlos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).

EF06LI16

Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.

EF06LI17

Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).

EF06LI21

Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.

EF06LI25

Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.

As quatro unidades distribuídas entre os Volumes 1 e 2 no material didático *Currículo em Ação* estão organizadas da seguinte forma: *Opening*, *Lesson 1*, *Lesson 2*, *Lesson 3*, *Lesson 4*, *Cross-Curricular Learning* e *Closing*⁷. A seção *Opening* explora o tema que será abordado na unidade; as seções vinculadas à *Lesson 1*, geralmente, possuem um áudio original retirado de um filme, *podcast* ou entrevista; as relacionadas à *Lesson 2* trazem um gênero textual; as associadas à *Lesson 3* abordam o foco na linguagem/gramática com exemplos do tema usado na unidade; as referentes à *Lesson 4*, normalmente, têm um texto para interpretação e atividades voltadas para os alunos apresentarem um projeto, exporem suas visões ou opiniões sobre o tema trabalhado. A seção *Lesson Cross-Curricular Learning* trabalha conhecimentos linguísticos da Língua Inglesa de forma integrada ao currículo de ciência, segundo preceitos das metodologias *Content Based Instruction (CBI)* ou *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*⁸. A última seção, intitulada *Closing*, oportuniza a retomada de alguns temas e de autoavaliação do processo até aquele momento, refletindo sobre o que os discentes aprenderam com sucesso e sobre os pontos em que precisam ser revisitados.

O caderno do professor é idêntico ao do aluno. No entanto, os objetivos das propostas foram incluídos de acordo com as habilidades da BNCC, itens de materiais para atividades-extra, sugestões de *Warm-up* e *Wrap-up*⁹ e as respostas, como podem ser vistos nas Figura 4:

⁷ Tradução nossa: *Opening*: Abertura; *Lesson*: Aula; *Cross-Curricular Learning*: Aula inter-relacionada com outros componentes do currículo escolar; e *Closing*: Fechamento.

⁸ Informação disponível no vídeo “A inter-relação do inglês com outros componentes curriculares proporcionada pela metodologia CLIL” ([20--]).

⁹ Tradução nossa: *Warm-up*: aquecimento; *Wrap-up*: desfecho;

Unit 1

OPENING

Objetivos

- Familiarizar os estudantes com os objetivos da unidade;
- Despertar e desenvolver o interesse pelo aprendizado da língua inglesa;
- Criar alguns combinados necessários em um ambiente seguro para uma convivência harmoniosa visando à prática do inglês.

Habilidades BNCC

EFO6LI25

Materiais

- folhas de papel A4 (uma por estudante) que podem ser folhas de rascunho
- canetas hidrográficas
- fita crepe (opcional)

Warm-up

- Caso não tenha trabalhado com a Unidade *Welcome* e essa seja sua primeira aula com a turma, use a sentença *My name is _____* para se apresentar aos estudantes.
- Em seguida, solicite a cada estudante que diga seu nome e faça um movimento. Todos os demais devem copiar o movimento e repetir o nome do colega. Repita a dinâmica até que todos os estudantes tenham se apresentado.

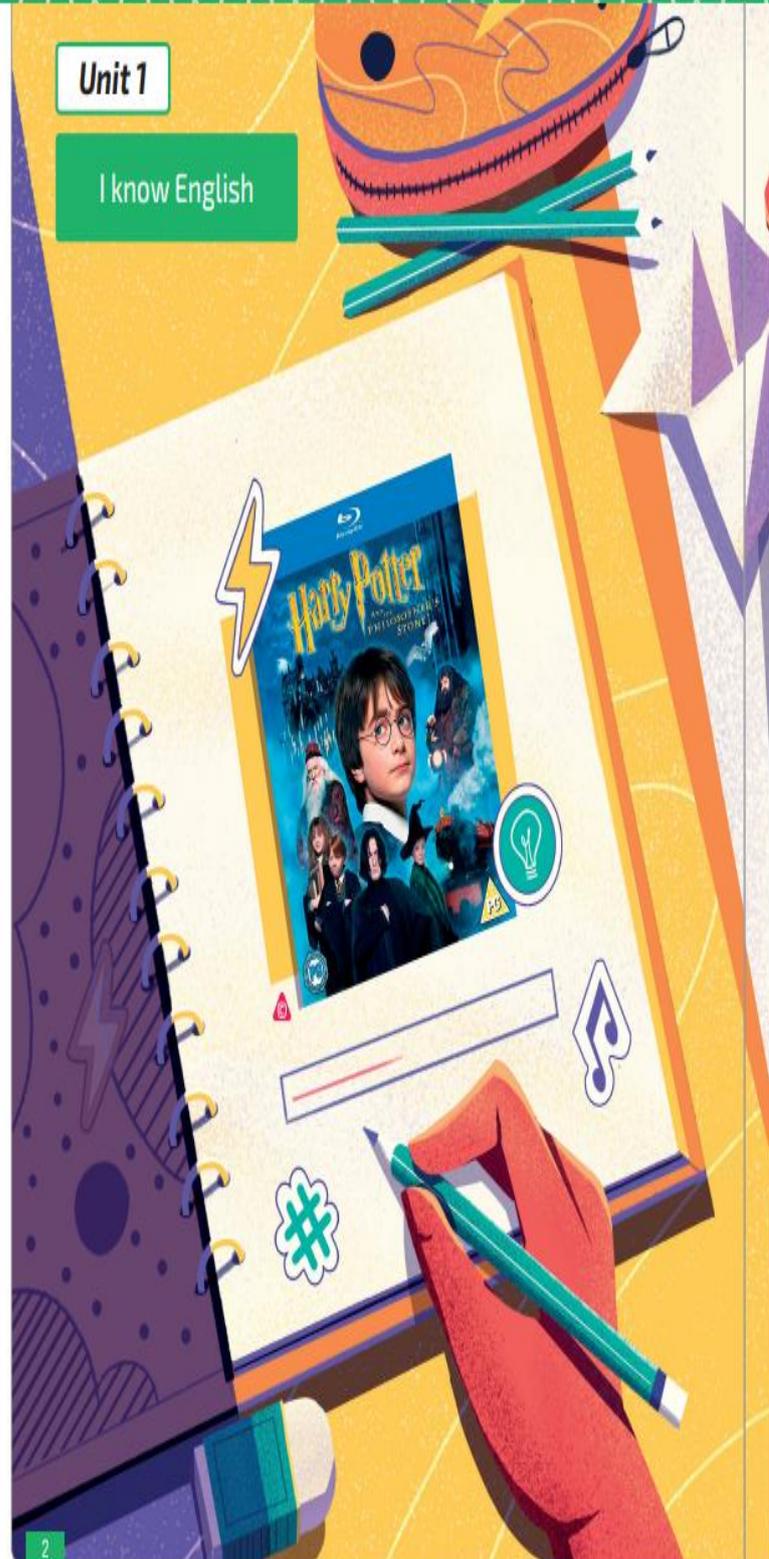


Figura 4 – Caderno do Professor *Currículo em Ação*: 6º ano

6º ANO 39

Crianças aprendendo inglês em um vilarejo no Índia.

Placa de um zoológico.

Dicionários bilíngues à venda na China.

Resposta pessoal

3

ATIVIDADE 1

- Explore as imagens com a turma. Você pode dizer, *Take a look at these photos* enquanto aponta para as imagens. Estimule diferentes estudantes a compartilhar suas ideias – não rejeite nenhuma delas nesse momento.

ATIVIDADE 2

- Para esta tarefa, os estudantes podem trabalhar em duplas ou individualmente.
- Ao final da atividade, faça uma lista com as ideias dos estudantes na lousa. Essa é uma excelente forma de mostrar a todos que eles já conhecem muitas palavras e frases em inglês.

Atividade extra

Caso considere conveniente, você pode fazer uma atividade de movimento com música. A *Hello song* pode ser acessada pelo link <<https://youtu.be/Cz03ale0Rps>> e pode ser uma boa opção para pré-adolescentes. Sugerimos iniciar em 1:45 e reproduzir até 1:55 (para que saibam como acompanhar a canção) e, então, voltar para o começo.

Wrap-up

- Aproveite o final da aula para conversar sobre posturas e combinados para as aulas de inglês.
- Distribua as folhas e canetas hidrográficas. Peça aos estudantes que reproduzam um balão de fala, escrevam *I know English* no alto da página e anotem as palavras que eles já sabem em inglês. Essas folhas podem ser colocadas em uma das paredes da sala de aula para referência de todos.

1. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes percebam que haverá um trabalho com informações pessoais, estratégias para aprender inglês e a presença do idioma no mundo. Para a segunda pergunta, espera-se que eles mencionem que o inglês é importante em diversos países. Para a placa do zoológico, você pode apontar que a mensagem, de certa forma, contradiz a imagem, portanto o conhecimento da língua é essencial.

2. Resposta pessoal. Os estudantes provavelmente responderão palavras ligadas a videogames, redes sociais ou comidas e bebidas.

1. Observe as imagens e leia as legendas. Como você acha que elas estão relacionadas ao que vamos aprender nas próximas aulas? E o que elas dizem sobre a presença do inglês no mundo?

2. O título dessa unidade é *I know English* (Eu sei inglês). Quais palavras ou expressões você conhece em inglês? Escreva-as nos balões.

Fonte: São Paulo (2020, p. 1-3).

A análise, interpretação e discussão de dados serão apresentadas na sequência.

3 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Esta seção apresenta a análise, interpretação e discussão dos dados a partir dos recortes selecionados do material didático *Currículo em Ação*. A tematização, problematização, reflexão e diversidade de imagens bem como o léxico compõem as categorias de análise, oriundas da discussão sobre o conceito de linguagem emancipatória definido nesta investigação. Esta seção aspira responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as características da linguagem emancipatória?
2. As propostas pedagógicas do material didático *Currículo em Ação* são permeadas pela linguagem emancipatória? De que forma?
3. Como as formas de contemplar o mundo, baseadas nas linguagens emancipatórias, são apresentadas no novo material didático?

O primeiro volume contempla as Unidades 1 e 2; e o segundo volume, as Unidades 3 e 4. Até o desenvolvimento deste trabalho, a escola e os alunos haviam recebido apenas o Volume 1 do material didático. A escolha das atividades apresentadas nos Volumes 1 e 2 ocorreu, como dito na seção metodológica e reiterado nesta seção, por meu incômodo em desvendar se o recurso didático contemporâneo e inédito supera a probabilidade de um ensino apenas estrutural, o que, historicamente, era apenas ao que aquela clientela, a rigor, havia sido exposta.

Ao constatar que as propostas do *Currículo em Ação* propunham, teoricamente, um movimento de interesse genuíno por parte dos estudantes em que, como revelado no começo desta pesquisa, tinham uma grande apatia na aprendizagem da Língua Inglesa, fortificou-se a importância de analisar como o material perscrute um ensino emancipatório. Em razão desse entusiasmo proveniente do novo material didático pelos alunos nas aulas de inglês e de meu ingresso no Mestrado em Linguística Aplicada, que oportunizou um campo nos estudos de problemas relacionados à linguagem e à busca de soluções, esta pesquisa amplificou a importância de estudar se a linguagem que atravessa o novo material pedagógico permite ao educando novas formas de ser e agir no mundo. As questões e reflexões sobre a linguagem investigada visavam a uma investigação científica por atividades do livro que, de alguma forma, expandissem a visão de mundo do aluno. Dessarte, este estudo procurou definir o conceito de linguagens emancipatórias fundamentadas nos conceitos freirianos e no patrimônio vivencial na direção de analisar, interpretar e discutir se as propostas pedagógicas selecionadas no referido material didático estão permeadas por esse conceito.

3.1 Análise, interpretação e discussão de dados

Nesta subseção, todas propostas pedagógicas do referido material didático selecionadas serão analisadas e interpretadas a partir das categorias abaixo:

- Léxico – quais palavras aparecem nas propostas e qual a relevância delas para a linguagem emancipatória?
- Tematização – a linguagem abarca a pluralidade de temas e assuntos?
- Problematização – a linguagem possibilita ao estudante uma visão crítica para a transformação do contexto vivido?
- Reflexão – a atividade suscita a reflexão?
- Diversidade de imagens – as figuras retratam a diversidade?

3.1.1 Primeira proposta pedagógica

A primeira proposta pedagógica a ser analisada, *Lesson 2*, localizada na Unidade 1, Volume 1, intitulada *Reading*, apresentada na Figura 5 abaixo, oferece ao estudante um

formulário de inscrição¹⁰ *on-line* para a solicitação do cartão para o sistema de bibliotecas públicas de Nova York, nos Estados Unidos da América.

Figura 5 – Lesson 2 (Unidade 1, Volume 1)

READING

Pre-Reading

1. Observe o texto abaixo. Sublinhe a melhor opção para completar a sentença.

- a. O texto é um formulário de inscrição / folheto publicitário de uma biblioteca.
 b. As pessoas precisam escrever seu nome / o nome da escola.

+ LANGUAGE TIP

É comum as pessoas terem um **middle name** em países de língua inglesa. No Brasil, há pessoas que têm dois **surnames** (ou **last names**). Veja o exemplo:

Maria Luíza Lopes da Silva
 first name middle name surnames
 ───────────┬──────────┬──────────
 full name

While Reading

2. Read the registration form. Tick [✓] the personal information in the text.

- a. [✓] full name d. [✓] date of birth g. [✓] e-mail
 b. [✓] address e. [] father's name h. [] emergency contact
 c. [✓] telephone number f. [] current school i. [] age



GLOSSARY

apply for: solicite
library card: cartão de biblioteca
pick up: pegue



Apply for a Library Card – Pick Up Your Card in Person.
 Available at: <https://catalog.nysl.org/selfreg/patonsite>.
 Accessed on: Sep. 22, 2020.

New York
Public
Library

[LOG IN](#) [LOCATIONS](#) [GET A LIBRARY CARD](#) [GET EMAIL UPDATES](#) [DONATE](#)

[Books/Music/Movies](#) [Research](#) [Education](#) [Events](#) [Search](#)

Apply for a Library Card – Pick Up Your Card in Person
 [...]

Please enter the following information (Items marked with * are required)

First name*

Middle name

Last name*

Date of Birth MM/DD/YYYY

E-Mail

Permanent Address

Street/Apartment Number*

City*

State*

Postal Code*

Country

Telephone

¹⁰ *Registration Form* é traduzido no próprio material didático como formulário de inscrição.

Post-Reading

5. Em duplas, respondam às perguntas.

a. Em quais situações é necessário preencher um *registration form*? Por quê?

Respostas possíveis: para inscrever-se em um evento, para fazer aulas de dança ou de futebol etc. Para que a instituição, escola ou organização na qual estamos nos inscrevendo tenha informações e possa nos identificar, acompanhar atividades ou entrar em contato com responsáveis em caso de emergência.

b. O que o ajudou a entender o formulário? Por quê?

Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes citem a existência de cognatos como *name, date, apartment, number, state* etc. A semelhança destas palavras com o português, além do *layout*, auxilia na realização da tarefa.

+

Fonte: São Paulo (2019, p. 43-44).

No que diz respeito ao *léxico* e à *tematização*, a proposta da Figura 5 dispõe de um vocabulário, normalmente, familiar aos alunos de um sexto ano. Mesmo em inglês, há itens lexicais que fazem parte do dia a dia, tais como: *first name, middle name* e *full name* (primeiro nome, nome do meio e nome completo). No mais, a temática da proposta pedagógica compreende um assunto corriqueiro na vida do estudante: preenchimento de formulários, sejam eles impressos ou digitais. Muitos jogos nesse formato requerem que o usuário registre suas informações para jogar. A atividade proposta está, de alguma forma, relacionada à vida do aluno, pois o universo de jogos *on-line* demanda o preenchimento dos dados pessoais dos estudantes para, inclusive, jogar com pessoas de todas as partes do mundo. Portanto, como discutido na seção da fundamentação teórica, de acordo com Freire (1987), a proposta analisada é, em tese, coerente com a educação emancipatória, porque traz ao aluno a percepção da situação real vivida por ele.

No que se refere à *problematização*, a proposta supracitada abarca duas perguntas: “*Em quais situações é necessário preencher um registration form? Por quê?*” e “*o que o ajudou entender o formulário? Por quê?*” As duas perguntas suscitam problematizações que, *a priori*, oportunizam ao estudante pensar que há outras atividades sociais nas quais se exige o preenchimento de cadastros. A proposta pedagógica sinaliza expandir para a educação emancipatória, pois, como diz Freire (1987), elucida questionamentos, e não apenas deposita conteúdo, como veríamos em uma educação bancária. No entanto, o exercício poderia promover mais perguntas, como: “Você frequenta a biblioteca de sua escola? Você já preencheu algum formulário *on-line*? Se sim, qual?” Interrogações como essas possibilitariam ao aluno compreender o porquê de frequentar ou não os espaços que uma escola deve ter, e seu contexto de vida sobre ter ou não acesso à Internet a fim de se conscientizar sobre seus direitos de cidadão.

Freire (1987) advoga sobre o *professor-político*, cujo papel é central na formação de indivíduos críticos para que não fiquem aprisionados em uma educação que meramente

instrui. Dentro do contexto estrutural da sociedade, há muitos problemas que emergem no ambiente escolar, e o aluno ainda não desenvolveu a capacidade de compreender sobre sua própria situação diante das injustiças sociais. A relação entre educador e educando deve promover a liberdade, a autonomia e o caminho para desobscurecer a desigualdade social.

A problematização no pensamento freiriano tem a função de perturbar/incomodar o ambiente em que o aluno está inserido para que ele identifique os problemas e procure respostas para aquela atividade. A exemplo da pergunta sobre ele frequentar a biblioteca de sua escola, um desconforto poderá surgir; por meio dele, o aluno vai identificar o porquê de não frequentar a biblioteca da escola. Nessa problemática, por exemplo, o estudante poderia se conscientizar do motivo de não usar a biblioteca da escola, podendo, então, ter um momento mobilizador para resolver esse obstáculo. Ao refletir sobre o fato de já haver completado algum formulário *on-line*, o educando será colocado em questionamento e dúvida, de forma a problematizar os motivos de nunca ter preenchido um formulário *on-line*. O objetivo de perguntas que problematizem situações é levar o educando à conscientização de seus direitos de cidadão para, portanto, poder agir e mudar a situação.

Freire (1996) aponta a *reflexão* como uma característica obrigatória na educação emancipatória. A partir desse princípio, inferem-se dois pontos na análise da proposta pedagógica referida acima: as perguntas oportunizam ao estudante pensar sobre a importância de aprender outro idioma para, possivelmente, preencher um formulário em circunstâncias diferentes; entretanto, levanta-se a questão de que a proposta não sugere aos alunos a reflexão sobre o contexto em que vivem no que se refere às bibliotecas, visto que nem sempre eles têm acesso a esses lugares. De acordo com Freire (1996), ao passo que o educando tem a oportunidade de pensar criticamente sobre a realidade que o rodeia, ele, à primeira vista, consegue criar possibilidades de ações para transformar sua realidade e a coletiva.

Com base nesse pensamento freiriano, a *Lesson 2* apresenta uma proposta na seara do contexto norte-americano, o que está muito longe da realidade dos alunos, sobretudo, os da escola pública periférica. De que forma, então, esse estudante poderia refletir se lhe é apresentado somente o contexto americano de biblioteca? Megale e Liberali (2020) apontam que o patrimônio vivencial valoriza a diversidade de conhecimentos. Igualmente, Freire (1987) reconhece a questão da diversidade cultural como elemento indispensável para uma prática educativa libertadora. Nessa toada, a imagem de uma biblioteca norte-americana aponta um viés colonizador, uma vez que as dominações coloniais, no caso as dos Estados Unidos da América, revelam as desigualdades e a imagem deturpada de sujeitos como subalternos ainda no mundo moderno. Na contramão, poderiam ser apresentadas bibliotecas de outros países, como a África do Sul, que também é um país falante de inglês

e que, como o nosso, foi colonizado. Uma única representação de uma biblioteca pode não viabilizar, *a priori*, a práxis emancipatória, posto que é necessário alargar os horizontes para a construção de uma nova concepção de mundo.

Na categoria *diversidade de imagens*, não há nenhuma proposta de diferentes tipos de formulários e bibliotecas, o que, teoricamente, não favorece a linguagem emancipatória por não apresentar realidades diferentes. O conceito de patrimônio vivencial abordado por Megale e Liberali (2020) intenta o desenvolvimento de ações e transformações em contextos múltiplos e superdiversos. À vista disso, a proposta do livro poderia apresentar mais imagens de bibliotecas de vários países retratando a diversidade e fazendo com que o aluno se sinta pertencente ao processo de ensino-aprendizagem. A pluralidade das imagens pode, além de expandir a visão de mundo, possibilitar a construção de novos repertórios para o aluno.

Diante da análise e interpretação das categorias, a proposta *Reading* (Leitura), na *Lesson 2* (Unidade 1, Volume 1), sinaliza algumas características da linguagem emancipatória, por exemplo, a prática pedagógica de preenchimento de dados pessoais presente na vida do estudante do sexto ano. No mais, a referida proposta possibilita questionamentos ao aluno sobre o uso do formulário de inscrição em situações diferentes. Na contramão, no entanto, não conduz a uma reflexão sobre o contexto em que vivem e a importância ao acesso às bibliotecas, além de não haver uma diversidade de imagens.

O Quadro 3 sintetiza as principais características da análise do primeiro excerto selecionado.

Quadro 3 – Síntese das principais características do excerto da *Lesson 2* (Unidade 1, Volume 1)

Categorias de análise	Exemplos
Léxico	Nome, sobrenome, endereço, telefone etc.
Tematização	Formulário de cadastro
Problematização	<i>Em quais situações é necessário preencher um registration form?</i>
Reflexão	Não há.
Diversidade de imagens	Não há. Há apenas uma imagem da biblioteca de NY.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.2 Segunda proposta pedagógica

A *Lesson 3*, ilustrada na Figura 6 abaixo, tem como objetivo ler e compreender comandos em pôsteres e ensinar a usar o *Imperative* (imperativo) a partir da linguagem escrita e visual.

Figura 6 – Lesson 3 (Unidade 1, Volume 1)

Lesson 3

Can you ask questions in the classroom?

READING

Pre-Reading

1. Observe os pôsteres abaixo. Assinale [✓] as sentenças mais apropriadas.



Hand wash

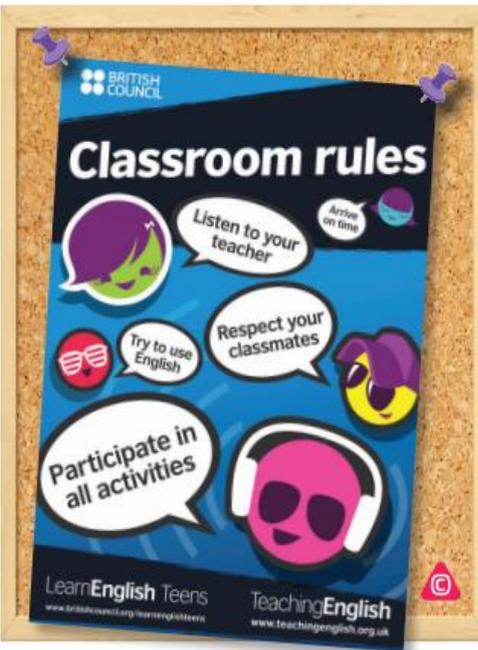


โปรดเอื้อเพื่อที่นั่งแก่
พระภิกษุ สามเณร เด็ก สตรีมีครรภ์ และคนชรา
Please offer the seat to those in need.

a. [✓] Os pôsteres apresentam linguagem simples.

b. [✓] Os pôsteres usam cores e imagens para chamar a atenção do leitor.

c. [] Os textos nos pôsteres são longos e demorados para ler.



While Reading

2. Read the poster. Complete the sentences with the words from the box.

classroom • commands
English • students

The poster...

a. is in a classroom.

b. is for students.

c. helps people learn English.

d. gives commands.

GLOSSARY

arrive: chegue

on time: no horário

try: tente

Extracted from: TEACHING ENGLISH. Teens classroom rules posters - Vibrant Blue. Available at: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teens-classroom-rules-posters-vibrant-blue>. Accessed on 29 June, 2020.

10

3. Write under the photos the sentences from the box under.

Arrive on time. • Try to use English. • Listen to your teacher.
Respect your classmates. • Participate in all activities.



a. Participate in all activities.



b. Try to use English.



c. Listen to your teacher.



d. Arrive on time.



e. Respect your classmates.

Post-Reading

4. Há outros comandos úteis na sala de aula? Se sim, escreva-os.

Resposta pessoal. Algumas respostas possíveis são "pedir permissão para sair de sala," "ajudar seus colegas," "fazer sua lição de casa", entre outras.

5. Com seu professor e colegas, escreva os comandos da Atividade 4 em inglês.

Resposta pessoal. "Ask for permission to leave the classroom," "Help your classmates," "Do your homework"

+

Fonte: São Paulo (2020, p. 46-47).

Essa proposta pedagógica passa por um viés estrutural ao ofertar apenas o uso do ponto gramatical *imperativo*. Dessa forma, o foco da atividade só na estrutura do idioma não possibilita ao aluno repertórios para fazer uma atividade social e dela participar. No entanto, se o conteúdo gramatical, no caso o imperativo, for levado para uma seara em que há um estímulo para saber o porquê de, quando e onde usá-lo, a proposta, em tese, estaria relacionada à abordagem emancipadora. As características, apresentadas a seguir, da linguagem emancipatória vão aprofundar a análise dessa proposta.

Nessa *lesson*, observo itens *lexicais* que tendem a fazer parte do dia do aluno do sexto ano, por exemplo, "Listen to your teacher", "Respect your classmates" e "Arrive on

time” (Ouça seu/sua professor/a, Respeite seus colegas e Chegue na hora). Trata-se de comandos e orientações que, mesmo em Língua Portuguesa, o estudante pode ouvir em casa por seus responsáveis ao se referirem à escola. Para Freire (1987), o aprendizado deve associar-se à percepção da situação real vivida por ele. A *tematização* da proposta que compreende “*Classroom rules*”, ou seja, um assunto que é inerente ao universo que se vive dentro das salas de aula, produz, *a priori*, interesse no aprendizado da Língua Inglesa. Ademais, o exercício 4 da seção *Post-Reading* (Pós-leitura) propõe que o estudante pense em outros comandos úteis na sala de aula, o que pode propiciar um aumento de vocábulos e temas centrais do universo do aluno e da sociedade em que ele vive.

Ainda sobre a *tematização* da *Lesson 3* “*Can you ask questions in the classroom?*” (Você consegue fazer perguntas na sala de aula?), o tópico sobre *Imperative*, que visa somente às estruturas gramaticais, poderia se relacionar a alguma atividade social, pois isso estaria mais condizente com a ação cotidiana do aluno. Uma vez no cotidiano da escola e da vida do estudante, o tema poderia ser expandido para outros comandos e ordens importantes em ambientes e situações diversas, tais como convites, “*Let’s go?*” (Vamos?), oferecimentos, “*Have a piece of cake!*” (Coma um pedaço de bolo!), pedidos, “*Please, help me!*” (Por favor, me ajude!), conselhos, “*Take care!*” (Cuide-se!), a partir de textos publicitários e placas informativas em lugares públicos como forma de ampliar o repertório do aluno (MEGALE; LIBERALI, 2020). Entretanto, essa proposta pedagógica somente apresenta duas imagens no início para introduzir o conteúdo gramatical: “*Hand wash*” (Lave as mãos) e “*Please offer the seat, to those in need*” (Assentos preferenciais).

Figura 7 – Recorte da *Lesson 3* (Unidade 1, Volume 1)



Fonte: São Paulo (2020, p. 46).

No que se refere à *problematização*, Freire (1986) entende que a educação emancipatória dispõe de características que objetivam, também, a transformação do indivíduo. Sobre essa categoria, a *Lesson 3* apenas apresenta ao aluno uma pergunta: “*Há outros comandos úteis na sala de aula? Se sim, escreva-os*”. Ainda que esse questionamento promova um momento de *reflexão* apenas para questões estruturais dos

idiomas, a atividade não permeia, ao que tudo indica, uma linguagem que possibilite uma visão crítica para transformar o contexto vivido.

A proposta poderia continuar com perguntas que fizessem os estudantes refletirem sobre o modo imperativo em momentos e situações como em um lugar público onde é necessário seguir uma fila. No mais, durante os intervalos ou recreios na escola, os alunos devem ficar em fila para a merenda, e é comum haver cartazes no pátio com a forma imperativa: “*Keep in line*” (Fique em fila). Com dizeres como esse, o professor poderia conduzir um diálogo que problematizasse o porquê de se manter em fila na hora da merenda, a importância disso, o que causaria se cada um fosse de qualquer maneira pegar seu prato de comida. Freire (1987) aponta que, em uma abordagem problematizadora, é necessário levar o educando a entender a questão, explicando-a e solucionando-a.

Para a análise, interpretação e discussão dos dados na categoria *Diversidade de imagens*, seguem as imagens da *lesson 3* recortadas na Figura 8:



Fonte: São Paulo (2020, p. 46 47).

Dado o fato de que a educação emancipatória freiriana almeja que o aluno se reconheça como sujeito no processo educativo, torna-se de grande importância a *diversidade de imagens* nos livros didáticos, uma vez que a própria sociedade brasileira é multicultural. Na proposta acima analisada, encontram-se *emojis*¹¹ coloridos, no pôster, que representam uma forma de expressão muito usada pelos estudantes. Essas imagens são usadas em forma de desenho para expressar emoções, sentimentos e situações. Segundo Megale e Liberali (2020), todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais e emocionais devem ser catalisadores para o aluno conhecer e reconhecer a diversidade. Diante disso, podemos observar do mesmo modo pessoas de diferentes culturas e religiões, por exemplo, a figura do monge

¹¹ “Emoji: imagem que representa emoções, sentimentos, muito usada em aplicativos.” (EMOJI, 2020).

com a vestimenta amarela e a menina muçumana com o *hijabe*¹² cor de rosa. Freire (1987) aborda como elemento indispensável para uma prática libertadora educativa a diversidade cultural, pois a importância de não enxergar sua cultura como único parâmetro de verdade é central para o autor. O pensador justifica que, ao olhar para culturas diferentes, o indivíduo promove indagações a si mesmo e a sua cultura, de forma a rever e ressignificar sua própria condição. O Quadro 4 sintetiza as principais características da análise do segundo excerto:

Quadro 4 – Síntese das principais características do excerto da *Lesson 3* (Unidade 1, Volume 1)

Categorias de análise	Exemplos
Léxico	Regras na sala de aula e comandos.
Tematização	Comandos e ordens.
Problematização	Há outros comandos úteis na sala de aula?
Reflexão	Não há.
Diversidade de imagens	Pôsteres, <i>emojis</i> , fotos, pessoas de diversas culturas e religiões.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.3 Terceira proposta pedagógica

Na primeira *Lesson* da Unidade 2 do Volume 1 do material didático (Figura 9), o tema *Favourite things* (Coisa favoritas), cujo intuito é usar a língua inglesa para os alunos falarem de si e de outras pessoas, explicita informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.

¹² *Hijabe*: véu ou lenço que envolve a cabeça e desce sobre os ombros, tradicionalmente usado em público por algumas mulheres muçulmanas.” (HIJABE, 2023).

Figura 9 – Lesson 1 (Unidade 2, Volume 1)

3. Listen to the audio again. Circle the best answer.

a. The young woman's favourite holiday is:

Christmas.



her birthday.



New Year's Day.



b. Her favourite vacation spot is:

the beach.



the mountain.



the desert.



c. Her favourite food is:

ramen noodles.



spaghetti and meatballs.



sushi.



d. Her favourite thing to do with friends is:

ice cream night.



watching movies.



game nights.



Post-Listening

4. Preferências mudam de acordo com os costumes e as tradições de um povo. Discuta as perguntas a seguir.

- a. Quais as comidas preferidas dos brasileiros?
- b. Quais os passatempos preferidos das pessoas onde você mora?

LANGUAGE FOCUS

Vocabulary Favourite things

1. Use the words to complete the captions. Write categories for the groups of words.

basketball • cycling • listen to music • pasta • play board games • rice and beans • soup • steak, onion rings, and chips • swimming • volleyball • watch TV

 a. _____	 b. _____	 c. _____
 d. _____	 e. _____	 f. _____

Lesson 1

 g. _____	 h. _____	 i. _____
 j. _____	 k. _____	 l. _____

+



OUTCOME

Your favourite things

What: a conversation about your favourite things

Goal: share information about yourself

Audience: classmates and teachers

Where: in small groups

You are going to talk with a classmate about your favourite things. Follow the steps.

a. First complete the sentences.

My favourite colour is _____.	My favourite food is _____.	My favourite animal is _____.	My favourite sport is _____.	My favourite free-time activity is _____.
-------------------------------	-----------------------------	-------------------------------	------------------------------	---

b. Share your sentences with a classmate and your teacher. Get feedback and make any necessary changes.

c. Now, in groups, share your favourite things with your classmates.

+

Fonte: São Paulo (2020, p. 60-62).

A partir da categoria *Léxico*, a proposta apresenta vocábulos habituais na vida do aluno, tais como: *colour*, *food*, *sports*, *drinks*, *animals* e *games* (cor, alimento, esporte, bebidas, animais e jogos). No entanto, apesar da importância da expansão dos itens lexicais, essa proposta referencia expressões que estão fora do universo daquela clientela específica.

Megale e Liberali (2020) explanam o conceito de patrimônio como uma maneira de valorização das experiências e conhecimentos em que os alunos e seus familiares estão inseridos. Posto isso, as palavras que aparecem na atividade — *ice cream*, *watching movies*, *game night*, *vacation spot*, *the beach*, *the mountain* e *the desert* (sorvete, assistir filmes, noite do jogo, lugares de férias como a praia, a montanha e o deserto) — não estão próximas à realidade daqueles alunos e de seus familiares. Geralmente, quando os alunos de escola públicas residentes nas periferias estão em férias escolares, passam boa parte do tempo nas ruas, pois seus familiares não têm condições financeiras de levá-los para viagens ou promover noites com atividades de diversão que envolvam custos. A exclusão social também é um fator para esses alunos no período de férias escolares, pois, como moradores

dos subúrbios, sofrem com a distância e a falta de mobilidade urbana que facilitem o acesso às praias, aos parques etc., revelando, assim, mais um fator da desigualdade social.

Corroborando o constatado na categoria *léxico*, a *tematização* na *Lesson 1* abrange poucos itens que, de fato, fazem parte do mundo desse estudante. As vivências de estudantes de uma escola pública de periferia, normalmente, devido à carência financeira, não estão atreladas a, por exemplo, férias na praia, montanha ou deserto como as que aparecem na atividade. Há também a necessidade de presumir que, para a maior parte dos alunos, seu *favourite holiday* (feriado favorito) é a Páscoa (*The Easter*), pela simples razão de receberem um ovo de chocolate dado pela escola. Esse fato se dá pela ausência de dinheiro das famílias dos estudantes, sendo, então, a única ocasião em que ganharão o ovo de chocolate. Embora haja alunos de algumas crenças religiosas, como as de doutrinas de matriz africana, tal qual a umbanda e o candomblé, que não celebram a Páscoa, a guloseima é muito aguardada e desejada pelas crianças.

É oportuno aqui salientar que a maior parte dos feriados no Brasil vinculam-se ao Cristianismo/Catolicismo devido à colonização cristã. Como consequência, o povo brasileiro padronizou o calendário gregoriano em concordância com as datas comemoradas pela Igreja Católica, fazendo com que algumas delas se tornassem pontos facultativos ou feriados. Ainda que, atualmente, o Estado Laico se faça presente no país, separando Igreja e Estado de forma que qualquer religião pode ser cultuada em solo nacional, a prevalência dos feriados cristãos se manteve, deixando de lado todas as outras comemorações religiosas. Tal prática traz à tona a falta de liberdade, o respeito e a diversidade, o que pode causar a intolerância e a discriminação religiosa, gerando preconceitos e malefícios para a sociedade. É necessário o acesso à informação, ao conhecimento, às discussões e debates e políticas públicas para problematizar a tolerância multidiversa e o livre-arbítrio.

No que se refere à *problematização*, há somente duas perguntas para os alunos dialogarem, a saber: “*Quais as comidas preferidas dos brasileiros?*”; “*Quais os passatempos preferidos das pessoas onde você mora?*” Freire (1987) salienta que a educação emancipatória contempla o diálogo, ou seja, há a oportunidade de conversa entre o docente e o discente na prática pedagógica acima; todavia, o professor pode promover mais reflexões ao ir além das duas únicas perguntas. A título de exemplo, ao perguntar “*Quais os passatempos preferidos das pessoas onde você mora?*”, o educador poderia continuar a discussão com as seguintes indagações: “*Será que todos onde você mora fazem passatempos juntos?*”; “*Como essas atividades funcionam em sua casa?*”; “*Qual é a importância em sua vida dos passatempos em que a família toda fica reunida?*” Na educação emancipatória discutida por Freire (1987), por meio do diálogo e dos questionamentos, o aluno pode desenvolver sua criticidade.

A formação de educadores é discutida por Paulo Freire (1996) ao longo de suas obras, sobretudo em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*, cujo objetivo é alçar novas óticas para os professores quanto ao ensino dos alunos. Para Freire (2002), a formação do educador pode ocorrer por meio da reflexão sobre as práticas como alicerce para a construção de profissionais com melhor preparo, de forma a conceber educadores éticos e humanos. Ratificando o pensamento freiriano, Estefogo (2001) ressalta a importância da formação de professores reflexivos, críticos e conscientes das ações tomadas em sala de aula agindo sobre o processo de aprendizagem de uma forma construtiva e contínua. Para o autor, a formação reflexiva do docente é extremamente significativa para reconstruir as práticas em sala de aula, a fim de propiciar e promover novas ações no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de inglês.

A linguagem emancipatória em um livro didático pode suscitar proposta pedagógicas que levem a *reflexão* ao aprendiz. As duas perguntas no exercício 4 — “*Quais as comidas preferidas dos brasileiros?*” e “*Quais os passatempos preferidos das pessoas onde você mora?*” — não ensejam um ensino reflexivo, em razão de não provocarem o aluno a “ler o mundo” como defende Freire (1987) ao discutir a educação emancipadora. As questões poderiam viabilizar um diálogo em que o estudante possa refletir e compreender o porquê de alguns pratos serem preferidos no Brasil e outros não, qual a origem e história dessas refeições, assim como o porquê de alguns passatempos serem prediletos em seu meio. Para Freire (1987), a prática reflexiva tem, também, a finalidade de fazer o indivíduo compreender seu contexto social e a posição que ocupa no mundo e na sociedade.

No que se refere à *diversidade de imagens*, a prática pedagógica representa diferentes paisagens, pratos de refeições, esportes e etnias. Posto que o novo livro didático é ofertado para a escola pública e a desigualdade social é fortemente percebida, as imagens sobre refeições atendem, razoavelmente, à variedade de pratos comuns às classes sociais. As figuras com as comidas típicas brasileiras compostas por arroz e feijão, macarrão e sopa ilustram as refeições cotidianas dos alunos, mesmo que muitos deles só as tenham em ambiente escolar. As imagens do prato japonês de *sushi*, do *spaghetti and meatballs* (espaguete e almôndegas) e *steak, onion rings and chips* (bife acebolado e batatas) são uma oportunidade para o aluno expandir seu repertório e conhecer alimentos típicos de outros povos. Nessa atividade, o professor poderia mediar uma discussão sobre as razões pelas quais o aluno não come, por exemplo, um bife acebolado, um sushi ou mesmo as frequentes redes famosas de *fast food*. Ao elucubrar sobre essas situações, o aluno poderá desenvolver o pensamento crítico, conscientizando-se de suas condições sociais, das de sua família e de sua comunidade.

Quadro 5 – Síntese das principais características do excerto da *Lesson 1* (Unidade 2, Volume 1)

Categorias de análise	Exemplos
Léxico	Cores, comida, bebida, esporte, animais e jogos.
Tematização	Preferências de coisas e feriados.
Problematização	Há outros comandos úteis na sala de aula?
Reflexão	Não há.
Diversidade de imagens	Paisagens, pratos de refeições, atividades de laser e esportes, pessoas de diferentes etnias.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.4 Quarta proposta pedagógica

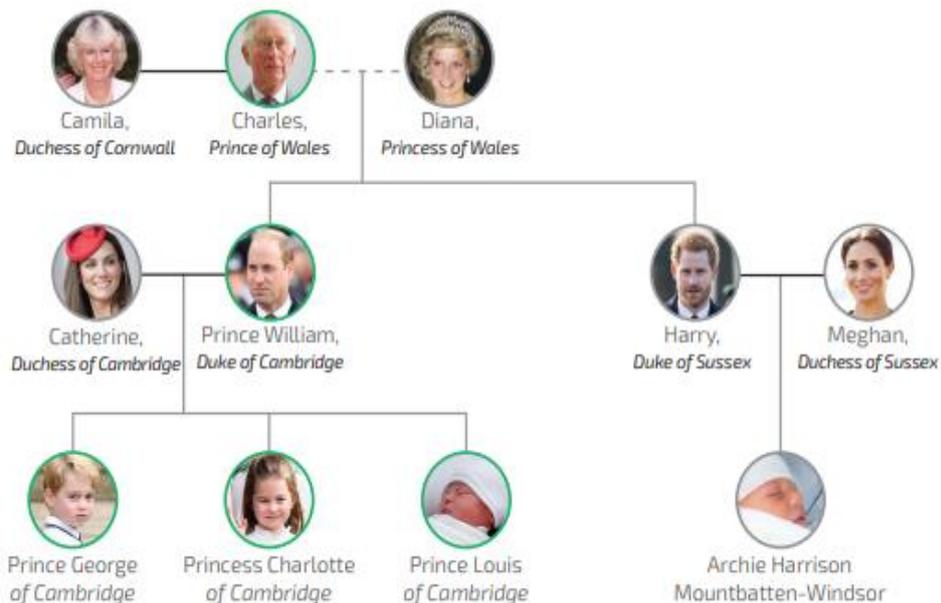
Na quarta proposta pedagógica, apresentada na Figura 10 abaixo, os estudantes entram em contato com o gênero árvore genealógica, a partir do contexto a família real britânica. A atividade apresenta a proposta com vocabulário para membros da família e com o *possessive case* ('s) para falar de relações familiares.

Figura 10 – *Lesson 2* (Unidade 2, Volume 1)

While Reading

3. Look at part of the family tree of a famous family. Underline the best words to complete the sentences.

- Prince William and Harry are *brothers* / *father and son*.
- Harry and Meghan Markle are *father and daughter* / *husband and wife*.
- Diana and Prince William are *sister and brother* / *mother and son*.
- Prince Charles and Archie are *father and son* / *grandfather and grandson*.



4. Now read part of an article about Prince William. Write true (T) or false (F).

About the Duke of Cambridge

The Duke of Cambridge (Prince William) is the second in line to the throne and the elder son of The Prince of Wales and Diana, Princess of Wales. His Royal Highness is married to The Duchess of Cambridge, Catherine, with whom he has three children, Prince George, Princess Charlotte and Prince Louis. The family's official residence is Kensington Palace.

Extracted from: ABOUT The Duke of Cambridge. royal.uk. Available at: <<https://www.royal.uk/the-duke-of-cambridge>>. Accessed on: 16 July, 2020.

- a. Prince William and Catherine are husband and wife.
 b. They have only one son.
 c. George and Charlotte are brother and sister.

5. The lines connecting the people in the family tree indicate how they are related.

Match the lines to the relations.

- a. [———] People are married.
 b. [———] People are father/mother and son/daughter.
 c. [----] People are divorced.

Post-Reading

6. As fotos abaixo mostram diversos tipos de estruturas familiares. Que tipos de estruturas você conhece? Discuta com um colega.



+

Fonte: São Paulo (2020, p. 63-64).

Partindo de algumas perguntas que caracterizam a linguagem emancipatória discutida nesta dissertação, tais como: “A linguagem verbal mostra apenas uma realidade? A proposta pedagógica do livro propõe a reflexão? A linguagem sugere transformações? A linguagem suscita questionamentos? As figuras retratam a diversidade?”, a análise da proposta pedagógica mostrada acima será discorrida a seguir.

A *priori*, a linguagem verbal preconiza um texto sobre o Príncipe William (*Duke of Cambridge*) e sua família aristocrata. Oferece, então, somente um modelo familiar. O *léxico* aborda termos como *brother and sister*, *wife and husband*, *son and daughter*, *married*, *divorced* (irmão e irmã, esposa e marido, filho e filha, casado, divorciado), entre outros que fazem parte do universo vocabular dos estudantes. Contudo, há um destaque para as palavras *prince*, *princess*, *duke*, *duchess*, *thorne* e *highness* (príncipe, princesa, duque, duquesa, trono, alteza), em função de o texto ser *About the Duke of Cambridge* (Sobre o Duke de Cambridge). Esse léxico não possui, a princípio, relevância para a linguagem

emancipatória, uma vez que os vocábulos sobre uma família da alta nobreza inglesa é de longe pertencente à realidade dos alunos brasileiros de escola pública.

Para compor uma linguagem que aborde a vida real do estudante, o texto poderia, por exemplo, apresentar a rotina de uma família de um típico aluno brasileiro. Embora o conhecimento de outros universos por meio do patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020) contribua para a valorização da diversidade, de saberes de mundo e contextos culturais diversos, somente a representação da estrutura de uma família real em livro didático não parece exprimir a vida de um aluno brasileiro de periferia. É premente, também, que o professor compreenda mais profundamente a vida do aprendiz, de forma a ressignificar suas práticas didáticas. Dessa forma, a linguagem emancipadora atravessaria mais retratos de várias instituições familiares. Além disso, Freire (1987) aponta que é necessário conduzir o indivíduo a refletir sobre sua posição no mundo a partir de um texto, por exemplo, com a realidade de uma família brasileira à margem da sociedade, com vistas a oportunizar essa reflexão.

Apesar de a *tematização*, de forma geral, dar enfoque a uma composição familiar de príncipes e princesas, o fechamento da *Lesson 2* sugere um diálogo sobre exemplos de estruturas familiares que eles conhecem, propondo, teoricamente, um momento de *reflexão*. Todavia, o aluno pode não se reconhecer como sujeito nesse processo educativo, uma vez que sua constituição familiar difere completamente da árvore genealógica de uma família monarca. Nesse esteio, Megale e Liberali (2020) entendem que, dentro do patrimônio vivencial, há o patrimônio de identidade, que objetiva que as marcas das particularidades dos indivíduos façam parte das estratégias do processo educativo, de forma a perceber e valorizar os viveres discentes. A questão de identidade é criada e recriada nas relações entre as pessoas dentro do contexto de vida e das experiências vividas.

No que se refere à categoria *diversidade de imagens*, no recorte da *Lesson 2* na Unidade 2 do Volume 1, é apresentada a *Family Tree* (árvore genealógica) da família real na seção *Reading* e, ao final na seção *Post-Reading*, quatro imagens de diversas estruturas familiares. A ilustração, nessa primeira proposta da *Lesson 2*, mostra uma estrutura familiar da alta nobreza, distante do contexto de família da sociedade brasileira atual, como já mencionado. Portanto, *a priori*, não objetiva a valorização social e cultural local dos estudantes. Em um primeiro momento, essa proposta pedagógica não seria atravessada pela linguagem emancipatória por não abarcar as vivências de estruturas familiares do alunado; no entanto, são apresentadas, na proposta 6, fotos com uma pluralidade de organizações familiares. A primeira imagem apresenta uma família composta apenas por mãe e filha; a segunda, uma família é constituída por pai branco e mãe negra com dois filhos pequenos; a terceira aponta seis integrantes afro-descendentes, incluindo os avós; e na quarta, há um casal idoso e sua filha ou os avós e sua neta. Apesar disso, não há uma

imagem de uma família formada por duas mães ou dois pais ou pai solo, ou alguém sozinho. Nesse sentido, segundo Freire (1987), uma educação libertadora deve alcançar cada indivíduo constituinte do país; posto isso, a linguagem visual usada não abrange totalmente a diversidade.

Quadro 6 – Síntese das principais características do excerto da *Lesson 2* (Unidade 2, Volume 1)

Categorias de análise	Exemplos
Léxico	Família, pai, mãe, irmão, irmã, esposa, marido, filho, filha, casado e divorciado, duque.
Tematização	Árvore genealógica e composição familiar.
Problematização	Não há.
Reflexão	Que tipos de estruturas familiares você conhece?
Diversidade de imagens	Pluralidade de organizações familiares, família célebre.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.5 Quinta proposta pedagógica

O tema família continua na *Lesson 3*, ilustrada na Figura 11 abaixo. A proposta propõe questionamentos sobre eventos sociais, origem dos nomes e apresenta vocábulos sobre estruturas familiares.

Figura 11 – *Lesson 3* (Unidade 2, Volume 1)

Lesson 3

Can you talk about your family?

LISTENING

Pre-Listening

1. Observe as imagens e responda às perguntas.

a. O que as fotos têm em comum?

b. Imagine que você foi convidado para um dos eventos retratados abaixo, mas não conhece todos da família. O que provavelmente aconteceria?



Post-Listening

5. Responda às questões.

a. Os nomes Nick, Anita e Diane são os mais frequentes na família do trecho do filme. Em geral, por qual motivo um nome se repete com frequência em diferentes membros de uma família?

b. Na sua família, há algum nome que se repete? Qual nome? Por que motivo ele se repete?

are (people's names).

4. Write the sentences as captions for the photos.

These are my grandfather and my sister, Liz. • These are Santiago and his little sister, Sofia.
These are Julia and her grandmother, Sonia. • These are Lucas and his father, Marcos.



a. _____ b. _____ c. _____ d. _____

No que concerne às categorias do *léxico* e da *tematização*, a *Lesson 3* (Figura 11), da segunda unidade do novo recurso pedagógico, versa sobre a família, com novos vocábulos e perguntas sobre nomes dos membros da família. Nesse terreno, Megale e Liberali (2020) articulam, ao abordar o patrimônio vivencial, o patrimônio de identidade, portanto, no exercício 4 nas frases com estruturas familiares, como “*these are my grandfather and my sister*” (esses são meu avô e minha irmã), o estudante tem a oportunidade de expressar como sua família se constitui, corroborando, em princípio, para as características da linguagem emancipatória. Dado o fato de as estruturas familiares serem compostas de diversas maneiras, a prática pedagógica poderia abranger mais profundamente o tema. Seria mais congruente aos interesses dos estudantes que eles se reconhecessem como sujeitos no processo educativo. A título de exemplo, no exercício 5, letra b, a pergunta sobre algum nome se repetir na família e o porquê de isso ocorrer faz jus à vida real desse aluno; porém, no exercício 1, letra b, as palavras *convidado* e *evento* não costumam fazer parte da vivência de estudantes de classe social muito baixa dentro de uma periferia. Tal clientela raramente está inserida em atividades sociais como festas de aniversário, piqueniques em parques, churrascos de familiares etc. Os eventos sociais na vida desses estudantes acontecem, quase que exclusivamente, no ambiente escolar.

Em relação à categoria *problematização*, Freire (1987) entende-a como uma concepção que conduz à libertação por meio da dialogicidade como elemento essencial no cenário da educação, de modo a levar à superação do *status quo*. Nessa perspectiva, a referida proposta apresenta, de forma sutil, uma linguagem que pode possibilitar ao estudante uma visão crítica para transformar seu contexto de vida. Das quatro perguntas realizadas: “*O que as fotos têm em comum?*”; “*Imagine que você foi convidado para um dos eventos retratados abaixo, mas não conhece todos da família. O que provavelmente aconteceria?*”; “*Os nomes, Nick, Anita e Diane são os mais frequentes na família do trecho do filme. Em geral, por qual motivo um nome se repete com frequência em diferentes membros de uma família?*”; “*Na sua família, há algum nome que se repete? Qual nome? Por que motivo ele se repete?*” Possivelmente, as questões sobre ir a um evento, não conhecer todos no lugar, o que poderia acontecer nessa situação, a interrogação sobre nomes que se repetem em sua família e o porquê disso abarquem uma linguagem para problematizar a temática, é possível elaborar hipóteses de soluções. Por exemplo, juntos, os alunos poderiam elaborar situações de quais seriam os comportamentos e atitudes em um evento em que não conhecem as pessoas no local. Os questionamentos sobre os nomes que se reproduzem nas famílias partem da realidade dos alunos. Assim, como agentes de sua aprendizagem, os alunos podem discorrer sobre os porquês de esse fato acontecer. Na metodologia da problematização de Freire (2015), o objetivo é colocar os estudantes como agentes de seu aprendizado de maneira a estimular o senso crítico e a reflexão.

Aliado a uma educação problematizadora, Freire (1979) discute a importância do diálogo como essencial à *reflexão*, pois, para o autor, a transformação em um contexto pode ocorrer a partir da reflexão e do questionamento sobre a realidade em busca da ressignificação. Isso posto, a *Lesson 3* é permeada pela linguagem emancipadora no sentido de o diálogo ser ponto central na proposta da atividade, uma vez que muitos materiais didáticos de inglês são pautados em atividades estruturais e repetitivas. No entanto, as quatro perguntas não propagam avidamente ideias para os alunos refletirem de forma crítica a fim de suscitarem transformações em seu contexto e no de sua comunidade. Possivelmente, ao responderem às perguntas “*O que as fotos têm em comum? Imagine que você foi convidado para um dos eventos retratados abaixo, mas não conhece todos da família. O que provavelmente aconteceria?*”, eles poderiam desvelar sua realidade e constatar que raramente participam de festas e eventos bem como conjecturar quando, onde e como isso acontece. *É necessário dispor de algum valor financeiro, dar presentes?* Essas questões, porventura, levariam os alunos a refletirem sobre os eventos que frequentam, que, na maior parte das vezes, são somente no ambiente escolar. O bairro onde está a escola em questão neste estudo é marcado por uma segregação social; além de não haver investimentos do setor público que possibilitem espaços para atividades recreativas, as famílias não gozam de condições financeiras que permitam levar seus filhos para outros locais que oportunizem outras formas de lazer.

Acerca da *diversidade de imagens*, as fotos na *Lesson 3* representam a diversidade relacionada aos grupos étnicos, à faixa etária e à constituição familiar analisadas no recorte da Figura 12:

Figura 12 – Lesson 3 (Unidade 2, Volume 1)



Fonte: São Paulo (2020, p. 66-67).

Sob o viés da educação emancipadora (FREIRE, 1987), a valorização da diversidade de etnias, idades e instituições familiares é fulcral. As fotos na proposta mencionada contemplam a diversidade da sociedade brasileira, posto que apresentam pessoas de faixas etárias e descendências diferentes, além de várias constituições familiares, prezando, em tese, por uma abordagem acolhedora e inclusiva.

Quadro 7 – Síntese das principais características do excerto da Lesson 3 (Unidade 2, Volume 1)

Categorias de análise	Exemplos
Léxico	Esses são meu avô e minha irmã, avó, irmãzinha, pai dele; eventos.
Tematização	Estruturas familiares, nomes de familiares, eventos.
Problematização	Não há.
Reflexão	<i>Imagine que você foi convidado para um dos eventos retratados abaixo, mas não conhece todos da família. O que provavelmente aconteceria? (Refletir sobre por que não participam de festas)</i>
Diversidade de imagens	Diversidade de fotos com pessoas de diferentes etnias e

	faixas etárias.
--	-----------------

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 9 acima sintetiza as principais características da análise do quinto excerto.

3.1.6 Sexta proposta pedagógica

A *Lesson 1* (Unidade 3, Volume 2) do material didático *Currículo em Ação* (Figura 13) discorre sobre o tema *Food* (alimentos), compreendendo as preferências e hábitos alimentares, as refeições saudáveis, e salientando a importância do *breakfast* (café da manhã).

Figura 13 – *Lesson 1* (Unidade 3, Volume 2)

Lesson 1

Can you say what food you like?

LISTENING

Pre-Listening

1. Observe as imagens abaixo e responda às perguntas.



a. O que as imagens representam?

Alimentos que podem ser consumidos em refeições como café da manhã, almoço ou jantar.

b. Dentre os alimentos que podemos ver nas imagens 1 e 2, de quais você gosta e quais costuma consumir?

Respostas pessoais

c. Na imagem 3, podemos ver o acondicionamento da sobra de comida. Você costuma comer o que sobrou de outras refeições? Por quê?

Respostas pessoais

d. Você vai ouvir um áudio extraído de um vídeo chamado *What I Ate In a Week*, de uma garota chamada Jenn Im. O que espera ouvir?

Resposta pessoal

Post-Listening

5. Discuta as questões abaixo com um colega. Respostas pessoais

- Você acha que os hábitos alimentares de Jenn são saudáveis? Por quê?
- Na sua opinião, o que são hábitos alimentares saudáveis?
- Você considera sua alimentação saudável? Explique.

2. Answer the questions in pairs. Use short answers (Yes, I do. / No, I don't.).

Personal answers

+ CULTURE

Em muitos países, é comum que o *lunch* (almoço) seja uma refeição rápida, como um sanduíche, e o *dinner* (jantar) seja uma refeição maior.



- Do you like pizza?
- Do you like fast food?
- Do you like fruit?
- Do you like vegetables?

3. Answer the questions. Personal answers

- What do you have for breakfast?

- What do you have for lunch?

- What do you have for dinner?

- What do you eat during the school break?

Rise and Shine

What kids around the world eat for breakfast.

Aricia's [...] cup is full of chocolate milk, but her brother Hakim's cup contains coffee (*café com leite*). For many Brazilian parents, coffee for kids is a cultural tradition; [...]. Brother and sister are eating ham and cheese as well as *pão com manteiga*, bread with butter.

Emily lives with her grandmother Ethel on the outskirts of Lilongwe, Malawi's capital. [...] Emily is eating cornmeal porridge called *phala* [...] along with boiled sweet potato and pumpkin and a dark red juice [...]. When she can, Emily likes to drink sweet black tea in the mornings [...].



Breakfast of Aricia Domenica Ferreira, 4 years old, and Hakim Jorge Ferreira Gomes, 2 years old, from São Paulo, Brazil



Breakfast of Emily Kathumba, 7 years old, from Chitedze, Malawi



Extracted from: WOLLAN, Malia. Rise and Shine: What kids around the world eat for breakfast. *The New York Times Magazine*, 2014. Available at: <<https://www.nytimes.com/interactive/2014/10/08/magazine/eaters-all-over.html>>. Accessed on: 19 Oct., 2020.

Post-Reading

6. Discuta em duplas. Respostas pessoais

- a. Qual é a importância do café da manhã para crianças em idade escolar?
- b. Todos os brasileiros comem o mesmo café da manhã? Explique.

+ _____ Espera-se que os estudantes digam que, embora alguns alimentos sejam muito populares, como o pão com manteiga e o café com leite, o café da manhã pode variar de região para região.

LANGUAGE FOCUS

Fonte: São Paulo (2020, p. 40-43).

Ao analisar a prática pedagógica acima, sob as perspectivas das categorias *léxico* e *tematização*, a linguagem emancipatória permeia a situação por abordar palavras e assuntos presentes no dia a dia do estudante. Ainda que o aluno viva em um contexto familiar cuja situação alimentar é precária, a temática *Can you say what food you like?* (Você consegue falar que comida você gosta?) faz parte de seu universo e considera os saberes que ele carrega consigo sobre alimentação.

Os itens lexicais e o assunto da *Lesson 1* alinham-se ao patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020) ao oportunizar diálogos por meio de questionamentos como os encontrados na atividade: “*Quais você gosta e quais você costuma consumir?*”; “*Você acha que os hábitos alimentares de Jenn são saudáveis?*”; “*Na sua opinião...*”. Corroborando o pensamento de Freire (1987), o exercício 3 abarca, a rigor, a educação libertadora ao fazer com que o aluno seja sujeito da aprendizagem com perguntas que o envolvem no processo do ensino, tais como: “*What do you have for breakfast?*”; “*What do you have for lunch? What do you have for dinner?*”; “*What do you eat during the school break?*” (O que você come no café da manhã? O que você come no almoço? O que você come no jantar? O que você come no recreio escolar?). A proposta em questão oportuniza, de certa forma, a participação do aluno e preconiza sua voz ao usar o pronome *you* (você), não se caracterizando como a prática pedagógica estruturalista que foca apenas o conhecimento sistêmico da Língua Inglesa.

Quanto à categoria *problematização*, no que diz respeito à linguagem crítica com vistas à transformação do contexto vivido do estudante (FREIRE, 1987), essa proposta propicia algumas indagações. A primeira delas é encontrada no exercício 1, letra c, cuja pergunta “*Você costuma comer o que sobrou de outras refeições? Por quê?*” proporciona ao aluno reconhecer uma situação desafiadora, desenvolver uma consciência crítica sobre ela e, em tese, poder transformá-la. A atividade é atravessada pela linguagem emancipatória concernente à importância de acondicionar a sobra de comida. Ainda nessa categoria, há outras duas perguntas no exercício 6 que também abordam a problematização: “*Qual é a importância do café da manhã para crianças em idade escola?*” e “*Todos os brasileiros comem o mesmo café da manhã? Explique.*” Embora muitos alunos da escola pública

periférica tenham sua primeira refeição do dia na escola, as duas interrogações podem desencadear o pensamento reflexivo sobre a relevância dessa refeição, sobre a própria realidade deles em relação ao café da manhã e sobre a diversidade do desjejum no Brasil. Para Freire (1987), a educação problematizadora deve superar uma visão que, muitas vezes, é imposta e estimular o pensamento crítico nos educandos de forma que transformem seu contexto de vida. Destarte, a prática pedagógica analisada é permeada pela linguagem emancipatória; porém, o educador poderia expandir mais essa problematização ao questionar sobre o assunto, de modo a levar os educandos a refletirem sobre a compressão da própria realidade pela busca de soluções.

Dentro da categoria *reflexão*, o exercício 5 propõe três questões para discussão entre os colegas da sala: “*Você acha que os hábitos alimentares de Jenn são saudáveis? Por quê?*”; “*Na sua opinião, o que são hábitos alimentares saudáveis?*”; “*Você considera sua alimentação saudável? Explique.*” Segundo Freire (1996), a transformação de uma forma de viver somente ocorrerá por meio da reflexão constante. Assentado no pensamento do autor, poderá ser por meio de perguntas como as citadas acima que alunos inseridos em uma condição social inferior terão a oportunidade de refletir criticamente sobre sua realidade. Dentro da prática pedagógica referida, o educador poderia contemplar as vivências alimentares dos educandos diante dos questionamentos sobre o que é saudável e o que não é, de forma a promover cada vez mais a educação libertária.

Em relação à *diversidade de imagens*, há uma pequena variedade de alimentos no decorrer da *Lesson 1*, tais como: pães, abacate, arroz, feijão, brócolis, *donuts* (rosquinha de massa frita), presunto, queijo, manteiga, mingau, abóbora e suco. Inicialmente, a prática pedagógica enlaça uma linguagem emancipatória por apresentar ilustrações de diferentes refeições. Contudo, aprofundando no conceito, é fundamental que a atividade principie com a realidade alimentar do aluno da escola pública, que difere das imagens. Nessa toada, Megale e Liberali (2020) apontam como patrimônio da identidade as vivências culturais e sociais de que os alunos se apropriam desde a infância e indicam que esses aspectos devem ser levados em conta no processo de ensino aprendizagem. Portanto, a imagem contida no texto *Rise and Shine*, sobre o que crianças ao redor do mundo comem no café da manhã, não é permeada, necessariamente, pela linguagem emancipadora, uma vez que propõe uma representação de refeições discrepantes à realidade do alunado de periferia. Alimentos como presunto e queijo, leite com achocolatado, mingau de milho, batata doce e suco vermelho não costumam estar na mesa de café da manhã dos alunos. Ademais, muitos têm sua primeira refeição no ambiente escolar, devido à situação de pobreza em que vivem. Perguntas como “Por que não comemos presunto e queijo no café da manhã? Por que não comemos pães integrais, ovos, leite com aveia ou iogurtes, por exemplo, na primeira refeição do dia?” poderiam estar presentes na prática pedagógica; como não estão,

o professor pode suscitá-las com a finalidade de levar o aluno a pensar sobre sua própria realidade, questionando-a.

Quadro 8 – Síntese das principais características do excerto da *Lesson 3* (Unidade 2, Volume 1)

Categorias de análise	Exemplos
Léxico	Café da manhã
Tematização	Fale sobre suas preferências alimentares
Problematização	Você costuma comer o que sobrou das refeições?
Reflexão	Hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis.
Diversidade de imagens	Ilustrações de vários pratos.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.7 Sétima proposta pedagógica

Na sétima e última prática pedagógica analisada, representada na Figura 14, estão dispostas imagens de pessoas diferentes para a descrição de suas aparências.

Figura 14 – Lesson 1 (Unidade 4, Volume 2)

LANGUAGE FOCUS**Vocabulary** Describing people's appearances

1. Look at Marla's picture. Circle the correct alternatives.



Marla is / has a doctor. She is / has beautiful.
She is / has brown eyes and blond hair.

Describing people

- We use have/has / *am/is/are* to describe people's body parts.
- We use *have/has* / *am/is/are* to talk about people's physical appearances, nationalities, jobs, etc.

2. Complete the physical descriptions. Use the words from the box.

blue • black • blonde • brown • curly • long (2x) • short (2x) • slim (2x) • straight • tall



a. Alex is tall and slim.

He has short, curly, black hair.

He has dark brown eyes.

b. Melissa is short and slim.

She has long, straight, blonde hair.

She has blue eyes.

c. Lana is short and slim.

She has long, straight, black hair.

She has brown eyes.

+ LANGUAGE TIP

Note a ordem dos adjetivos usada para descrever os cabelos de pessoas:

Neymar has	short	curly	black	hair.
Anitta has	long	straight	brown	hair.
	comprimento	tipo	cor	



You are going to play *Guess who?*. Follow the steps.

- Choose a partner to play the game.
- Look at the photos below. Choose a person to describe.
- Write the person's description in your notebook.
- Describe the person to your classmate. The dialogue below can help you.

A: My person is (tall/short/slim/chubby).

He/She has _____ hair and _____ eyes.

Guess who?

B: He/She is _____.

A: Yes, he/she is. (or) No, he/she isn't.

- Take turns describing and guessing the people.



Antonio



Morana



Lian



Gael



Fonte: São Paulo (2020, p. 61-62).

O *léxico* dessa atividade dispõe de adjetivos que visam a contemplar a característica física dos indivíduos: *blue, black, blonde, brown, curly, long, short, slim, straight* (azul, preto, loiro, castanho, encaracolado, longo, curto, magro, liso). No exercício *Language tip* (dica do idioma), cuja finalidade é mostrar a ordem em que se usam os adjetivos na Língua Inglesa, são utilizados nomes de pessoas famosas e populares brasileiras como exemplificação, caracterizando uma linguagem pertencente ao mundo daqueles alunos. Essa proposta pedagógica dispõe de itens lexicais do cotidiano dos estudantes.

No que tange à *tematização*, a proposta oferta a descrição física dos indivíduos. Nesse terreno, a linguagem emancipadora deve acolher a diversidade étnica e racial. Embora os adjetivos e verbos que sinalizam as características físicas sejam o foco da prática pedagógica, o tema inclui múltiplas particularidades e traços das pessoas. Na atividade *Guess Who?* (Adivinhe quem é), há uma sugestão de palavras para adjetivar os colegas de classe, como *tall, short, slim, chubby* (alto, baixo, magro, rechonchudo). O educador, nesse momento, poderia conduzir a atividade para elucidar o tema *respeito às*

diversidades físicas. É fundamental asseverar aqui que, no ambiente escolar, há, infelizmente, uma grande incidência de casos de *bullying* e que, muitas vezes, esse fenômeno ocorre por preconceito e intolerância às diferenças físicas.

Quanto à categoria *problematização*, essa proposta não explora, *a priori*, a linguagem que leve os educandos a pensarem, por exemplo, o porquê de cada etnia ter certas peculiaridades físicas. Uma abordagem por questionamentos que estimulasse os alunos a investigarem e descobrirem as características físicas próprias de diferentes países (por condições climáticas, por exemplo) abarcaria, teoricamente, a linguagem emancipatória. Acerca da categoria *reflexão*, também não há situações que os façam refletir sobre as características físicas das pessoas por diferentes perspectivas, por exemplo, o fato de o Brasil ser um país com grande diversidade étnica, qual seriam então os principais grupos étnicos encontrados aqui? Essa discussão, dirigida aos alunos de sexto ano do Ensino Fundamental II, é de extrema importância para que comecem a investigar suas origens, suas descendências e as colonizações. O senso de identidade de um indivíduo, comunidade, povo etc. advém do conhecimento de sua cultura, do saber de onde veio, das histórias de suas famílias, o que permite, em tese, criar narrativas autênticas a respeito de si mesmos. Nesse processo de entendimento sobre sua origem, o aluno poderia desenvolver consciência e controle sobre suas decisões, pois atribuiria mais sentido a suas escolhas com referências à construção de projetos futuros.

Entretanto, a categoria *diversidade de imagens* abarca diferentes etnias, como constatado na Figura 15:

Figura 15 – Recorte da *Lesson 1* (Unidade 4, Volume 2)

Fonte: São Paulo (2020, p. 61-62).

Na *Lesson 1*, há uma grande representação da diversidade de etnias, gêneros e faixas etárias, o que caracteriza o conceito da linguagem emancipatória, pois, pela diversidade, os alunos conhecem e se reconhecem, expandindo sua visão de mundo (MEGALE; LIBERALI, 2020). No entanto, a representação do indígena, comum no Brasil, é ausente. A presença do indígena valoriza a cultura do país e a importância desse povo, já que muitos ainda acreditam que eles vivem apenas em regiões distantes, em florestas do Norte e do Nordeste, um pensamento construído a partir de estereótipos. Eles foram os primeiros habitantes do território brasileiro e contribuíram muito para os saberes e a cultura atual do país. Sua representatividade afirma o respeito às diferenças étnicas e culturais.

Quadro 9 – Síntese das principais características do excerto da *Lesson 1* (Unidade 4, Volume 2)

Categorias de análise	Exemplos
Léxico	Adjetivos para a descrição das aparências físicas.
Tematização	Descrição das aparências das pessoas.
Problematização	Não há.
Reflexão	Não há.
Diversidade de imagens	Fotos de pessoas de diferentes etnias e faixas etárias.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Resultados

O Quadro 10 abaixo sumariza as proposta pedagógicas investigadas que apresentaram de forma *condizente* ou *parcial*, ou que *não* apresentaram, características da linguagem emancipatória a partir destas categorias de análise:

- ✓ A categoria é encontrada de forma *condizente* na prática pedagógica referida.
- ∅ A categoria é encontrada de forma *parcial* na prática pedagógica referida.
- ✗ A categoria *não* é encontrada na prática pedagógica referida.

Quadro 10 – Síntese dos resultados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	1ª atividade	2ª atividade	3ª atividade	4ª atividade	5ª atividade	6ª atividade	7ª atividade
	<i>Lesson 2</i> Unidade 1 – Volume 1	<i>Lesson 3</i> Unidade 1 – Volume 1	<i>Lesson 1</i> Unidade 2 – Volume 1	<i>Lesson 2</i> Unidade 2 – Volume 1	<i>Lesson 3</i> Unidade 2 – Volume 1	<i>Lesson 1</i> Unidade 3 – Volume 2	<i>Lesson 1</i> Unidade 4 – Volume 2
Léxico	✓	✓	✓	∅	✓	✓	✓
Tematização	✓	∅	✓	∅	✓	✓	✓
Problematização	✓	∅	∅	✗	✗	✓	✗
Reflexão	✗	✗	✗	✗	∅	∅	✗
Diversidade de imagens	✗	✓	✓	✓	✓	∅	✓

Fonte: Elaborado pela autora.

Baseado no exposto no Quadro 10, o que se aponta aqui é que a maior parte das propostas do livro é permeada pela linguagem emancipadora que aspira conteúdos, temas e enunciados com um prisma reflexivo, proposições de diálogos e discussões e representatividade. Diante das sete propostas pedagógicas analisadas, os resultados serão comentados a seguir.

A categoria *léxico*, que mostra a importância de palavras e temas centrais do universo do aluno e da sociedade em que ele vive e amplia o repertório e oportuniza o diálogo, foi encontrada na maior parte das propostas pedagógicas analisadas. Foram constatados vocábulos referentes às informações pessoais, como: *name and last name*

(nome e sobrenome); *classroom rules* (regras na sala de aula); *favourite color, animal, food and drink, sport, games* (cor, animal, comida e bebida, esporte e jogos favoritos); *Family members* (membros da família); *breakfast food* (alimentos do café da manhã); e *people's appearances words* (palavras para descrever as aparências das pessoas). É central, pela ótica da linguagem emancipadora, buscar conjuntamente entre o professor e o aluno as palavras e temas mais significativos de sua vida, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde o discente vive. Itens lexicais e conceitos que fazem parte da vida do aluno e de seu cotidiano, ou seja, palavras geradoras, como sugerido por Freire (1987, 1996), contemplam de alguma forma a educação emancipatória. Nessa toada, de forma geral, o léxico da Língua Inglesa mencionado nas propostas pedagógicas analisadas cataloga palavras-chave do vocabulário dos alunos com situações de vidas comuns e significativas para aquela clientela, viabilizando, teoricamente, a linguagem da qual eles se sintam pertencentes.

Na categoria *tematização*, que oportuniza um momento de tomada de conscientização do mundo por meio de análise dos significados sociais dos temas e palavras, o Quadro 12 apresenta situações pelas quais os estudantes podem codificar e decodificar os assuntos das atividades. A tematização é uma característica da linguagem emancipadora, que significa, de modo geral, recortar da realidade dos alunos vivências e acontecimentos para a reflexão sobre seu contexto de vida, sua posição social. Em vista disso, as atividades oportunizam aos alunos “ler” e (re)conhecer a conjuntura de suas vidas. Esse aspecto pode ser visualizado, por exemplo, nas propostas pedagógicas referentes às refeições, pelas quais os estudantes podem compreender os porquês das ofertas de alguns alimentos e outros não em suas vidas.

A categoria *problematização*, numa perspectiva freiriana, significa exercer a análise crítica sobre a realidade vivida e voltá-la para a transformação e conscientização dos direitos e deveres do cidadão. O aprendiz é estimulado a compreender sua própria posição social, desenvolvendo, assim, sua consciência crítica a fim de encontrar soluções para seu contexto de vida. Nas propostas pedagógicas analisadas, questionamentos como “*Em quais situações é necessário preencher um registration form [ficha de cadastro]? Por quê?*” e “*Você costuma comer o que sobrou das refeições?*” são atravessados pela linguagem emancipatória, já que o aluno galga a interpretação crítica para poder transformar o contexto de sua posição social de oprimido. Contudo, a característica de problematizar não esteve tão presente nas propostas pedagógicas analisadas. Compete, então, ao professor complementar e promover formas de levar o aluno a questionar, identificar e apresentar soluções às questões. Como Paulo Freire (1979, 2002, 2015) discute em suas obras, a problematização é uma interferência necessária à *práxis* do educador para desenvolver a autonomia intelectual do aluno.

A prática educativa emancipatória freiriana infere que o aprendizado é consequência de uma visão crítica decorrente da *reflexão*. Nessa toada, as propostas pedagógicas não apresentaram de forma condizente essa categoria, pois apenas propuseram diálogos ou exercícios estruturais, por exemplo, de *fill in the blanks* (preencha as lacunas). De mais a mais, os diálogos não suggestionaram questões por meio das quais os estudantes possam refletir sobre um assunto. Somente uma proposta levantou os temas sobre hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis e a importância do café da manhã para as crianças em fase escolar. As perguntas encontradas nos exercícios parecem não propiciar, a rigor, momentos em que o aluno se questione sobre o contexto em que vive a fim de procurar respostas aos problemas.

Por fim, na categoria *diversidade de imagens*, a maior parte das propostas pedagógicas apresentou uma gama de representações heterogêneas, como famílias constituídas por casais homoafetivos, fotos de diferentes etnias e faixa etárias, diferentes pratos de refeições, não só do epicentro norte-americano. Ademais, núcleos de famílias diversificadas fizeram parte das ilustrações. Apesar de as atividades contemplarem as diferentes realidades dos alunos, ainda é necessário abordar mais enunciados em que os alunos possam expor suas opiniões, argumentar e refletir.

Esta dissertação apresenta a linguagem emancipatória a fim de promover oportunidades de um encontro de diferentes saberes na sala de aula, de modo que haja reconstrução de novos sentidos que possibilitem ao aluno transitar nas diferentes esferas sociais. A linguagem de um material pode tanto oprimir o aluno como o libertar para decidir, pensar e buscar formas de intervir no mundo em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção final, são retomados os objetivos gerais e específicos deste estudo, bem como as perguntas de pesquisa que tiveram como cerne analisar as propostas pedagógicas de Língua Inglesa circunscritas no material de apoio *Currículo em Ação*, Volumes 1 e 2, para o sexto ano do Ensino Fundamental II por uma perspectiva da educação emancipadora. A elaboração do conceito de linguagem emancipatória e os resultados da análise de dados serão recobrados. Também serão relatadas as fragilidades e dificuldades desta dissertação, minhas angústias pessoais e os avanços que este estudo propiciou para a comunidade escolar e para mim como professora e pesquisadora.

Faz-se necessário abordar aqui que, diante do estudo da arte de trabalhos acadêmicos feito no início desta pesquisa, a temática sobre uma linguagem emancipadora em um material didático de Língua Inglesa em escola pública não mostrou um resultado correlato às palavras-chave definidas de maneira que estivessem juntas ou com a mesma proposição. Posto isso, à luz dos conceitos freirianos e do patrimônio vivencial de Megale e Liberali (2020), este trabalho rumou para a investigação e elaboração de uma linguagem que caracterize as necessidades no ensino-aprendizagem do idioma em escolas à margem da sociedade.

Este estudo teve como objetivo geral investigar se (e como) a linguagem do material *Currículo em Ação*, especificamente do sexto ano do Ensino Fundamental II, Volumes 1 e 2, produzido pela Secretária de Educação do Governo do estado de São Paulo, fomenta situações de aprendizagem pelo viés da educação emancipatória. Os objetivos específicos visaram à elaboração do conceito de linguagens emancipatórias com a finalidade de analisar se (e como) as propostas pedagógicas apresentadas no livro didático retratam as características dessa linguagem. Para tanto, as seguintes perguntas nortearam este trabalho:

1. Quais as características da linguagem emancipatória?
2. As propostas pedagógicas no material didático *Currículo em Ação* são permeadas pela linguagem emancipatória? De que forma?
3. Como as formas de contemplar o mundo, baseadas nas linguagens emancipatórias, são apresentadas no novo material didático?

A partir da discussão teórica, foram definidas as características do conceito da linguagem que disponha de temas e conteúdos com enfoque reflexivo, enunciados que oportunizem o diálogo e imagens que representem grupos sociais diversificados. A linguagem emancipatória percorre os conceitos de Paulo Freire (1979, 1987, 1996, 2002, 2015) sobre uma educação libertária e o patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020),

pois compreende o indivíduo a partir de sua história de vida, de suas vivências e de seus repertórios.

Respondendo à primeira pergunta deste estudo, as características da linguagem emancipatória foram definidas e alinhadas à fundamentação teórica e trazem as seguintes categorias: léxico, tematização, problematização, reflexão e diversidade de imagens. A categoria *léxico* propõe palavras e temas centrais do aluno e da comunidade em que ele vive, uma vez que ele não se sentiria pertencente ao processo de ensino-aprendizagem se as propostas pedagógicas somente abordassem assuntos externos a sua realidade. Outra característica essencial é o diálogo; as propostas tanto de um livro didático quanto todas as outras dentro do ambiente escolar deveriam promover a conversa, a discussão, o debate, a opinião e o posicionamento do estudante. Interrogações como “Qual é seu ponto de vista...?”, “Qual é sua opinião sobre...?”, “O que você acha...?” e “Como você vê...?” são fulcrais em uma linguagem emancipatória.

A *tematização* visa procurar o significado social das palavras e temas, auxiliando em uma tomada de consciência pertinente ao contexto de vida do aprendiz. Por meio de temas e palavras geradoras (FREIRE, 1987), é possível avançar para ir além do limite de conhecimento que os alunos têm de sua própria realidade, de maneira a intervir nela criticamente. A tematização caracteriza questionamentos tais como: “Qual a repercussão da Língua Inglesa em sua escola e comunidade?”; “O tema desta aula faz parte de seu dia a dia? Por quê?”

Apoiada em Freire (1987), a *problematização* mostra uma perspectiva aos educandos de entender os problemas reais, ao proporcionar a superação da primeira visão ingênua de um tema ou situação por uma visão crítica. Nasce, então, essa categoria dentro da linguagem emancipatória para a transformação no contexto dos que vivem à margem da sociedade com a finalidade de questionarem, refletirem e buscarem soluções para o que lhes é, muitas vezes, imposto.

A *reflexão* é também uma característica fundamental na linguagem emancipadora por permitir que o aluno tenha oportunidade de pensar criticamente sobre o mundo, já que poderá criar possibilidades de ações. O pensamento crítico é a habilidade de analisar temas com clareza e racionalidade para compreender as informações de maneira objetiva e com ampla capacidade de julgamento. Segundo Freire (2002), é necessário que os educandos vejam um fenômeno por diferentes perspectivas. Dessa forma, nessa categoria, perguntas que incentivem os *porquês* são imprescindíveis a fim de superar uma visão inicial ao que se é deliberadamente instituído.

Por último e não menos valorosa, a categoria *diversidade de imagens*, arraigada no patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020), traz à baila a importância de o estudante refletir e amplificar as múltiplas maneiras de ver o mundo por ilustrações relacionadas à

orientação sexual, ao gênero, ao grupo étnico, à faixa etária, à classe social, à religião, à constituição familiar, às profissões etc.

Em relação à segunda pergunta que guiou esta pesquisa, as propostas pedagógicas no material didático *Currículo em Ação*, especificamente para o sexto ano do Ensino Fundamental II, mostraram que, de forma geral, são mediadas pela linguagem emancipatória, uma vez que o estudante pode se identificar como sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Foi apurado que muitas das atividades contemplam as diferentes realidades dos alunos e abordam enunciados nos quais os alunos exponham suas opiniões, argumentem e reflitam sobre elas. Outra característica primordial na linguagem emancipatória é o diálogo, pois, segundo Freire (1987), tudo parte do diálogo e tudo volta para o diálogo. Em todas as propostas analisadas, há sugestões de diálogos sobre os temas desenvolvidos, como trocas de ideias, discussões, pontos de vista e opiniões. Os espaços para dialogar, às vezes, eram poucos, cabendo, então, ao educador, explorá-los por meio de debates e reflexões. Decerto, no percurso deste estudo foi considerado que, nas escolas regulares do Ensino Fundamental II, há apenas 2 aulas de inglês de 50 minutos. No mais, normalmente, os grupos costumam ter um número grande de alunos em cada sala de aula, fatos que, a rigor, podem ser desafiadores para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Grosso modo, as propostas pedagógicas do material didático *Currículo em Ação* são permeadas pela linguagem emancipatória quando percorrem as categorias elaboradas neste trabalho. Na primeira proposta analisada os estudantes desenvolvem atividades com o léxico que faz parte do universo vocabular deles daquela fase escolar: *name, last name, address, telephone* (nome, sobrenome, endereço, telefone) e completam um *registration form* (ficha de cadastro) que também faz parte do cotidiano deles, por exemplo, o preenchimento dos dados cadastrais nos jogos *on-line*. Igualmente, na terceira análise da prática pedagógica do novo recurso pedagógico, foram encontradas as seguintes palavras como tema da atividade: *favourite colour, food, drink, sport, animals, games* (cor, alimento, bebida, esporte, animal e jogo favorito). Isso pode ser inerente ao dia a dia dos alunos. Na quarta proposta, o vocabulário se referiu aos integrantes de uma família e as palavras *married* e *divorced* (casado e divorciado) apareceram, o que, de alguma forma, estão relacionados com os fatos da vida dos estudantes.

Na análise dos recortes do material inédito produzido por um órgão público de educação, a escolha da temática identificada nas atividades trouxe uma demanda de tópicos de interesse dos educandos. Como exemplo, a terceira prática pedagógica investiga o universo dos alunos sobre as preferências de alimentos, lugares, feriados, atividades de lazer entre outros tópicos (*Your favourite things*). Ao final da atividade, eles são instigados a falar sobre sua cor favorita, comida favorita, animal favorito, esporte favorito e atividade de

lazer favorita (*favourite colour, favourite food, favourite animal, favourite sport e favourite free-time activity*) em uma roda de conversa com os colegas e o professor. Similarmente, no quinto recorte, a configuração da prática ofereceu o tema *Can you talk about you family?* (Você consegue falar sobre sua família?), de forma a poder transportá-los à linguagem que os leve a compreender razões pelas quais os nomes são repetidos ao longo das gerações familiares e a explorar as diversas estruturas familiares existentes.

A linguagem emancipadora é também permeada pela problematização. Na visão de Paulo Freire (1987, 1996), a educação deve ser centrada na problemática da comunidade em que o aprendiz vive e atua e deve propor propostas pedagógicas capazes de provocar no aluno um estado de consciência. À vista disso, as propostas do material didático em questão não estão muito condizentes com essa característica tão importante que poderia levar à superação do *status quo*. Na quarta proposta analisada e discutida, não houve sugestões de questionamentos que desvendem a realidade do contexto social do aluno, pois as questões da monarquia e suas consequências no mundo de hoje, como a colonização e suas marcas, foram o foco, distante da vida dos alunos em questão. Isso também foi vislumbrado no sétimo recorte, que apresenta a temática *Describing people's appearances* (Descrevendo as aparências das pessoas), cujo enfoque ficou no vocabulário, mas não explorou a linguagem com brechas à investigação, por exemplo, de sua origem étnica e das peculiaridades físicas de diferentes nações. Essas duas propostas também não foram permeadas pela linguagem emancipatória com um viés para a reflexão.

De forma geral, as propostas pedagógicas foram, mais uma vez, atravessadas pelas características do conceito proposto neste estudo ao oportunizar momentos em que o aprendiz pôde analisar significados sociais de palavras, temas e situações como averiguado no sexto recorte cuja reflexão é sobre hábitos alimentares saudáveis. Os alunos inseridos em uma condição inferior de desigualdade social são levados a refletir sobre sua realidade e seu contexto alimentar dentro e fora de sua casa. Nesse terreno, para Freire (1996), a transformação ocorre, também, por meio da reflexão.

Tendo como base a categoria *diversidade de imagens*, que é uma das partes fundamentais na educação emancipatória (FREIRE, 1987, 1996, 2002, 2015), os Volumes 1 e 2 apresentam muitas figuras representativas de pessoas de diferentes etnias e faixas etárias. Esse aspecto é importante para desconstruir uma visão ideológica de que alguns povos são superiores. Outro ponto condizente com a emancipação nessa categoria foi encontrar imagens que trouxeram à tona a pluralidade cultural no que diz respeito à valorização de características étnicas e culturais. Por exemplo, no último recorte analisado, apareceram as imagens de um menino de cadeira de rodas com uma bola de basquete em mãos, uma senhora andando de bicicleta, uma asiática com cabelos loiros e um rapaz do oriente médio.

Retomando a resposta à segunda pergunta deste estudo: “As propostas pedagógicas do material didático *Currículo em Ação* são permeadas pela linguagem emancipatória? De que forma?” Com base nas categorias de análise que explanaram as particularidades da linguagem emancipatória, que é um artefato cultural para atravessar e superar o *status quo*, os resultados mostraram que uma grande parcela das propostas pedagógicas de Língua Inglesa é mediada por essa linguagem, cujo intuito é promover e oportunizar um ensino-aprendizagem significativo e propício para, por exemplo, uma clientela de estudantes de uma escola pública marginalizada pela sociedade.

Em resposta à terceira pergunta norteadora — “Como as formas de contemplar o mundo, baseadas nas linguagens emancipatórias, são apresentadas no novo material didático?” —, os modos de observar o mundo, baseados na linguagem emancipatória, apresentam-se no novo material didático por meio de atividades que, a rigor, podem desenvolver habilidade intelectual do estudante, podendo fomentar transformações na realidade da comunidade. A título de exemplo, as perguntas da prática pedagógica que abordam o tema *alimentação saudável e acondicionamento da sobra de comida* oportunizam ao estudante refletir sobre sua própria vida e a de seu entorno. Não foram todas as *Lessons* no livro didático que viabilizaram formas de pensar o mundo por meio da linguagem emancipatória; no entanto, o educador pode e deve complementar as atividades na sala de aula por meio de uma prática educativa libertadora (FREIRE, 1987, 1996, 2002, 2015).

A educação emancipatória trata-se, como já mencionado na discussão teórica deste estudo, de práticas educativas que ensinem o aluno a “ler o mundo para transformá-lo”, como defende Freire (1987) em seu livro mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido*. Os princípios desse ensino-aprendizagem vislumbram a educação como um ato libertador no qual o aluno é um ser agente que opera e transforma o mundo que vive. Nesse preceito, o ensino é pautado em uma concepção problematizadora e libertadora, na medida em que busca com que os educandos possam mudar seu entorno. Seus pilares fundamentais são o diálogo e a ação em uma visão de uma educação mais humana.

No novo material didático *Currículo em ação*, formas de contemplar o mundo são apresentadas no recorte da segunda atividade analisada, cujas imagens são usadas para a demonstração do tópico gramatical *Imperative* (Imperativo), ao contemplar várias etnias, culturas, faixas etárias. De mesma maneira, no quarto recorte, há quatro imagens favorecendo diversas composições familiares que existem atualmente. Um livro didático que não aborde a diversidade cultural, as diferenças étnicas e todas as outras realidades e característica dos ser humano de forma democrática, poderá colaborar com a manutenção do preconceito a determinados grupos na sociedade.

O *Currículo em Ação* compreende, na sexta prática pedagógica analisada e interpretada, o tema *Can you say what food you like?* (Você consegue falar sobre a comida que você gosta?), que contempla o léxico no cotidiano dos alunos, pois abrange os assuntos inerentes a vida deles, como: *What do you eat during the school breakfast?* (O que você come durante os recreios na escola?). A tematização dessa *Lesson* ocorre por meio das discussões sobre a realidade e vivência deles relacionadas aos hábitos alimentares. A partir desse tópico, os estudantes podem ter a oportunidade de problematizar sobre a alimentação saudável, o que faz bem e o que faz mal para a saúde. As perguntas apresentadas nos exercícios instigam a reflexão sobre o não desperdício de alimentos e a importância do café da manhã para crianças em idade escolar, além de conter imagens de diversos alimentos saudáveis e não saudáveis.

Em linhas gerais, as análises das *Lessons* dos dois volumes evidenciam que esse material apresenta exercícios permeados pela linguagem emancipatória, uma vez que as características apresentadas por esse conceito elaborado neste estudo se expressaram de alguma forma nas atividades. Em livros didáticos, quase sempre, as diversidades do mundo, tais como questões concernentes ao racismo, à miséria, à homofobia, às concepções equivocadas sobre etnias superiores normalmente não são representadas. O livro deve expressar componentes culturais e construir identidades sociais, bem como tentar ao máximo ecoar todas as vozes, uma vez que grupos minoritários e minoritarizados são oprimidos e não são reconhecidos em seus modos de existir e produzir conhecimento no mundo.

Pesquisar um material de apoio recém-elaborado é muito desafiador, principalmente por se tratar de um recurso produzido por um sistema público de educação, que, até então, sempre recebia livros didáticos enviados por editoras para usar de apoio nas aulas de inglês. Faço aqui uma ressalva: nunca havia livros suficientes para os alunos, pois geralmente chegavam pouquíssimos exemplares ou apenas o livro didático, manual do professor. O *Currículo em Ação* era totalmente inédito para aquela clientela, assim como para mim, em um primeiro momento. A chegada do material causou um amedrontamento e incertezas. Será que ele condiz com aquela clientela tão fragilizada? Será que é, mais uma vez, um material didático inconsistente, que não compreende em nenhum ponto a vida daqueles alunos de periferia? No entanto, essas preocupações transformaram-se em contentamento quando percebi o interesse e engajamento dos alunos para com o material e as formas de contemplar o mundo encontradas nele.

O material de apoio contemporâneo oportunizou não apenas para mim, mas, principalmente, para aquela clientela, entusiasmo nas aulas de inglês, o que me instigou inquietamente a fazer a presente pesquisa. Primeiro, como relatei no início desta dissertação, o desinteresse pela aprendizagem de um novo idioma acontecia, também, por

um sentimento de exclusão e de não pertencimento à sociedade. Por mais intensa que fossem minhas tentativas de abrandar essa noção equivocada daqueles estudantes, a ausência de formações específicas com os professores de Língua Inglesa, debates e discussões em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e até mesmo conversas informais com os colegas de escola sobre esse assunto tão significativo e indispensável fizeram falta para me ajudar nessa busca. Portanto, as atividades pedagógicas encontradas no *Currículo em Ação*, que se mostravam “diferentes” no decorrer das aulas e dos interesses advindos dos alunos, estimularam-me e incentivaram a proposta desta pesquisa de estudar e analisar o livro didático recém-chegado.

Síncrona à entrada no Mestrado em Linguística Aplicada, manifestou-se a valia em pesquisar e estudar a linguagem naquele material didático inédito. A Secretaria de Educação do Governo do estado de São Paulo enviou caixas e caixas contendo os livros das séries que compreendem o Ensino Fundamental II; porém, naquele momento, apenas os Volumes 1 e 2, os outros ainda estavam em homologação. Houve, então, uma alegria misturada ao medo sobre o caminho que seria percorrido nesta pesquisa: o que exatamente investigar, como fazê-lo? No decorrer das aulas na UnitaU, o olhar mais atento à importância da linguagem e o poder de transformação contido nela foram expandindo meu conhecimento. Então, proporcionaram, de alguma forma, a ressignificação de minha atividade docente por meio do material didático, a fim de promover o ensino emancipatório. Este estudo produziu um espaço de reflexão sobre minhas práticas e modos de ser e agir na escola.

Esta pesquisa contribuiu significativamente para que eu passasse a ter uma atitude mais atenta e crítica para a forma como as atividades se organizam e desenvolvem a emancipação dos aprendizes. Doravante, assentada na fundamentação teórica e na análise e interpretação de dados desta dissertação, certamente poderei redimensionar o planejamento das aulas, reconhecendo as deficiências do livro didático com base na linguagem emancipatória. Este estudo também propiciou, por meio das conversas formais e informais no ambiente escolar, a discussão com os professores e a gestão sobre a importância de dispor conteúdos, temas e assuntos (em todas as disciplinas escolares) com enfoques reflexivos, enunciados, diálogos e situações que priorizem novos modos de ser e agir no mundo daqueles alunos, uma vez que, como dito anteriormente, não existia essa oportunidade de debater esses aspectos. Há 14 anos frequentando todos os dias aquele bairro para lecionar, somente agora, com o Mestrado, ressignifiquei-me de forma a defender e lutar por atividades dentro da escola que tragam à tona a pluralidade, que ecoem as vozes silenciadas, que promovam a esperança e perspectiva de uma vida mais digna para alunos da escola pública de periferia.

Ainda que o novo recurso pedagógico *Currículo em Ação* tenha trazido uma luz para os estudantes de escola pública de periferia, esse percurso fez-me trilhar um caminho nunca percorrido antes sobre o ensino-aprendizagem de inglês. Contudo, trago para os momentos finais desta pesquisa problemas que encontro em relação aos materiais didáticos. A elaboração deles para as escolas regulares sempre é feita por editoras consideradas renomadas, e alguns exemplares do manual do professor são enviados para o corpo docente escolher com qual livro trabalhar no ano letivo. Em muitos momentos, presenciei representantes de editoras presentear o educador com brindes, talvez, com o intuito de manipular a escolha. A questão da distribuição dos livros sempre é precária, pelo menos na escola em que trabalho, posto que nunca há livros para todos os alunos, além de nunca terem tido a oportunidade de usufruir um livro consumível, ou seja, escrever no livro. Acredito que tal fato acontece porque o livro será usado por alguns anos letivos, inclusive esses livros das editoras trazem nas capas os anos a serem usados. Ademais, sempre observei que as atividades dos materiais didáticos eram incoerentes com a realidade dos alunos; porventura, elas poderiam ter sido produzidas por autores e editores que não lecionaram nas séries/anos para qual o livro foi escrito.

Nesta pesquisa, há um quadro (Quadro 3) que sintetiza algumas das principais características da linguagem emancipatória. Esse panorama salienta que essa linguagem deve estar em todo o contexto escolar, visto que não é apenas um livro que vai repensar o ensino público brasileiro. É crucial que haja discussões sobre a vida dos alunos das escolas à margem da sociedade, formações de professores, estratégias de ensino-aprendizagem traçadas no contexto da sala de aula e nas reuniões de professores para promover a educação libertária, que não foque apenas em um ensino estrutural de Língua Inglesa embasado na repetição e memorização.

Sinalizo aqui a importância da linguagem emancipatória, não apenas de Língua Inglesa, mas sim de todas as disciplinas, que deveriam ser atravessadas por um artefato que questionasse o *status quo* e propiciasse outras possibilidades de viver dos alunos, tão acometidos pelas disparidades sociais neste país. Infelizmente, devido à questão do tempo para conclusão dos estudos acadêmicos, assomada à carga exaustiva da vida de professora e, sobretudo, a uma doença crônica que acometeu minha vida pessoal, ficou a angústia de não poder explorar, como inicialmente desejado, a linguagem de todas as propostas pedagógicas dos Volumes 1 e 2 do livro do sexto ano do Ensino Fundamental II.

Também friso aqui uma amargura pessoal, que foi saber que há a possibilidade de os livros *Currículo em Ação* não serem mais enviados às escolas municipais, uma vez que a Secretaria do Governo do estado de São Paulo elaborou o material, *a priori*, para as escolas estaduais, porém disponibilizando para as municipais também. Entretanto, ocorre que os responsáveis, como os supervisores educacionais, fizeram uma pesquisa nas escolas

municipais da cidade e nem todas utilizavam o novo material de apoio. Dessa forma, dispensaram a entrega do livro para o próximo ano. Ao saber disso, minha coordenadora e eu procuramos a supervisora responsável pela entrega dos livros e conseguimos “resgatar” os livros que estavam sem uso nas outras escolas da cidade.

Até o momento desta escrita, entrei em contato com a Diretoria de Ensino regional para pedir os livros que sobram após o envio às escolas estaduais. Assim, poderei dar continuidade às aulas de inglês com meus alunos ao menos no próximo ano, mas ainda não obtive retorno.

As linguagens emancipatórias não deveriam atravessar apenas o material de Língua Inglesa. Para além dos recursos didáticos, deveriam mediar o contexto da sala de sala, as reuniões de professores (HTPC), as reuniões de formações de professores e todos os saberes do currículo. No entanto, este trabalho acadêmico pode ser de fonte inspiradora para contextos socioculturais semelhantes ou influenciar novos estudos. É necessário haver reconstruções de novos sentidos para promover a educação onde se possa transitar em diversas esferas.

Os futuros estudos podem inspirar pesquisas sobre os Volumes 3 e 4 do sexto ano e sobre todos os outros volumes do sétimo, oitavo e nono ano. A elaboração do conceito de linguagem emancipatória neste trabalho também pode ser fonte de motivação e entusiasmo para outros estudos e para a ressignificação do material didático de apoio elaborado pelo sistema público de ensino.

REFERÊNCIAS

- A INTER-RELAÇÃO do inglês com outros componentes curriculares proporcionada pela metodologia CLIL. [S. l.: s. n., 20--]. Disponível em: <https://youtube.be/hi2qED-2o4s>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: SEB/MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRITISH COUNCIL. *Conheça o Observatório para Ensino da Língua Inglesa no Brasil*. [S. l.]: British Council, [20--]. Disponível em: <https://americas.britishcouncil.org/pt/new-ways-of-teaching/observatorio>. Acesso em: nov. 2022.
- CELANI, A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, A. (org.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.
- EMOJI. In: DICIO: Dicionário Online de Português. [S. l.]: 7 Graus, 2020. Disponível em <https://www.dicio.com.br/emoji/>. Acesso 20 maio 2023.
- ESTEFOGO, F. *Reflexão Crítica: caminhos para novas ações*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes: São Paulo, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.
- GONÇALVES, I. L. *Circulando (n)a sala de aula: histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo(a) professor(a) de língua inglesa*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo em Ação: 6. ano. São Paulo: SE, 2020. v. 1.
- HIJABE. In: INFOPÉDIA: Dicionários Porto Editora. Porto: Porto Editora, 2023. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/hijabe>. Acesso em: 20 maio 2023.
- HOGG, L. Funds of knowledge: *an investigation of coherence within the literature. Teaching and Teacher Education*, [S. l.], v. 27, p. 666-677, 2011.

- LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.
- LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.
- LEFFA, V. J. *Produção de matérias de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.
- LIMA, F. S. de. BARCELOS; A. M. F.; FERREIRA, M. A. "Um por todos e todos por um?": a indisciplina na aula de inglês segundo as crenças de alunos adolescentes. In: LIMA, F. S. de. BARCELOS; A. M. F.; FERREIRA, M. A.; IRALA, V. B. (org.). *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2014. p. 79-110.
- MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, Curitiba, v.15, n.1, p. 55-74, 2020.
- MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- NOVA ESCOLA. *Quem somos*. São Paulo: Fundação Lemann, [20--]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: dez 2022.
- PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2ed. São Paulo: Papyrus, 1997.
- PAIVA, V. L. M. O. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56.
- PARRAT-DAYAN, S. *Como enfrentar a Indisciplina na Escola*. São Paulo: Contexto, 2008.
- RAMOS, R. C. G.; CASTRO, S. T. R.; DAMIÃO, S. M. (org.). *Experiências didáticas no ensino aprendizagem de Língua Inglesa em contextos diversos*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira - múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.173-198.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo Paulista*. São Paulo: SE, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: jul. 2022.
- SILVA, E. R. da. O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 57-184, 2003.
- SOUZA, L. G. G. de. *Análise de livros didáticos de inglês à luz dos documentos que norteiam os critérios de escolha de LDLI nas escolas públicas brasileiras*. 2019. Dissertação

(Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana Santa Maria, Santa Maria, 2019.

STATUS QUO. *In*: DICIO: Dicionário Online de Português. [S. l.]: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/status-quo/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

TILIO, R. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 167-192, 2010.

TOMLINSON, B. Materials Development. *In*: CARTER, D.; NUNAN, D. *Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ZALTRON, Michele A. “Переживание” (perejivanie) e o “trabalho do ator sobre si mesmo” em K. Stanislavski. *In*: CONGRESSO DA ABRACE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 7., Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: Abrace, 2012. p. 1-7.

APÊNDICE A – RESGATE DOS LIVROS



**APÊNDICE B – COLEÇÃO DOS LIVROS VOLUMES 1 E 2 DAS SÉRIES QUE
CONTEMPLAM O ENSINO FUNDAMENTAL II**

