

ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES DE LIVRO DIDÁTICO PARA O PROJETO FAMÍLIA DO PIBID- INGLÊS DA UFS

Ingrid Mikaelle Nascimento Santos¹

RESUMO

Em alguns contextos educacionais brasileiros, ainda é possível perceber que o livro didático não é utilizado de maneira crítica e que essa ferramenta ainda é tida como objetivo, material e atividades das aulas sem qualquer modificação feita pelo professor. A partir disso, o objetivo deste artigo é analisar as atividades adaptadas de um livro didático considerando as questões de diversidade sugeridas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2017). Será focada na diversidade de gênero, adotando-se a concepção de ensino e aprendizagem que os bolsistas julgaram ser a mais adequada para atender as necessidades da realidade onde as aulas foram aplicadas. Além disso, as atividades foram elaboradas considerando a realidade e as necessidades dos alunos no local onde as aulas aconteceram. O projeto Família, produzido pelos PIBIDianos de inglês da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2017, teve como base as atividades do livro didático, especificamente, o livro *Way to English for Brazilian Learners* (2015). Para isso, este artigo terá como referenciais teóricos: Custodio, Schultz e Viapiana (2012), Freire (1996), OCEM (2006), entre outros. Ademais, este trabalho pode ser classificado como pesquisa de natureza aplicada, com relação ao gênero é prática, a fonte de informação é primária, quanto à abordagem é uma pesquisa qualitativa, referente ao objetivo é uma pesquisa descritiva do tipo bibliográfica e considerando o método, será utilizado o estudo de caso. Ao final, os alunos perceberam os diversos modelos de família e por meio das imagens conseguiram relacionar a gramática ao tema, notando que ela é mais que um conjunto de regras.

Palavras-chave: Livro didático de Inglês; Família; PIBID.

ABSTRACT

In some Brazilian educational contexts it has still been possible to notice the textbook has not used in a critical way and that implement has been seeing as objective, material and activities of the classes without any modification has been doing by the teacher. Then, the objective of this article is to analyze the adapted exercises pondering the aspects about diversities from Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2017). It will be focused the diversity of gender, though teaching concept and learning the scholarships presumed to be more suitable to provide the

necessities of the reality where the classes were applied. Besides, the activities were produced considering the reality of the location where the classes happened. The project Family elaborated by the PIBIDians of English from Universidade Federal de Sergipe in 2017 it is based on the exercises from the textbook *Way to English for Brazilian Learners* (2015). For that purpose, this article will have as theoretical frameworks: Custodio, Schultz and Viapiana (2012), Freire (1996), OCEM (2006), among others. In addition, this work can be classified as research, an applied nature, according to the genre it is practical, the source of information is primary, regarding the approach it is a qualitative research, related to the objective it is a descriptive research of the bibliography type and considering the method will be used the study of case. At the end, the students perceived the several models of family through images, they could relate the grammar to theme, noticing it is more than a set of rules.

INTRODUÇÃO

Considerar a adaptação de atividades de livros didáticos com base no projeto família produzido pelo PIBID-Inglês da UFS tornou-se algo necessário discutir após nós, PIBIDians, observarmos alguns pontos relevantes no uso dessa ferramenta no ambiente escolar. Um deles é a forma como o livro didático ainda é usado, quase como se não pudesse ser alterado nada do que está contido nele e como se o próprio já tivesse definido exatamente o objetivo, o conteúdo e as atividades da aula. Outro ponto, é que por mais bem elaborado que seja o livro didático adotado, ele precisa ser adaptado às necessidades surgidas a partir dos diferentes contextos das salas de aula.

O projeto apresentado neste artigo, denominado *Família*, foi desenvolvido a partir da segunda unidade do livro do sexto ano, *Way to English for Brazilian Learners*, (2015). As atividades foram adaptadas levando em consideração uma perspectiva de ensino de línguas que, apesar de conhecido, ainda é pouco adotado pelos professores: o letramento crítico (JANKS, 2014 e BRASIL, 2008). Além dessa perspectiva, o projeto foi elaborado a partir das discussões propostas por Custodio, Schultz e Viapiana (2012), Freire (1996), OCEM (2006).

O que me motivou a falar sobre esse tema foi a passagem pelo PIBID no período de dezembro de 2017 a fevereiro de 2019. Fui bolsista do programa durante 1 ano e 2 meses, aprendi muito sobre a prática docente e tive contato com a realidade da educação brasileira, especificamente do Colégio Estadual Professor Gabriel Porto.

Este trabalho torna-se necessário, pois nele serão analisadas como as atividades foram adaptadas, a partir de uma realidade observada e analisada pelos participantes do PIBID. Foi observando a forma como, na maioria das vezes, os professores trabalham com o livro didático que assumi ser preciso falar sobre esse tema. Muitos profissionais da área ainda usam o livro sem levar em consideração o conhecimento internalizado pelo aluno por meio de suas experiências de vida. Dessa forma muito do que é exposto ao indivíduo não faz sentido para ele, parece algo isolado da realidade.

Este artigo tem como objetivo analisar as atividades adaptadas de um livro didático abordando as questões de diversidades propostas pelo PNLD (BRASIL, 2017), e adotando-se a concepção de ensino e aprendizagem que os bolsistas julgaram ser a mais adequada para atender as necessidades da realidade onde as aulas foram aplicadas. Para isso, será apresentado todo o processo o qual o projeto passou, para considerarmos as adaptações feitas nas atividades do livro didático e as razões que nos levaram a rever a proposta do material analisado. Além de apresentar minhas percepções e a respeito de como os alunos reagiram às mudanças dos exercícios e conseqüentemente da aula.

Esta pesquisa é, quanto à natureza, aplicada e, quanto ao gênero, prática, já que propõe alguma intervenção no contexto onde foi aplicado com base em conhecimento científico, uma vez que Paiva (2019) no que diz respeito à fonte de informação, trata-se de uma pesquisa primária, pois será baseada nos meus relatórios sobre a elaboração do projeto, a implementação dos planos de aula, trazendo minha perspectiva a respeito do desenvolvimento das atividades.

Com relação à abordagem, classifica-se como pesquisa qualitativa, visto que, ainda de acordo com Flick (2007) apud Paiva (2019), tenta compreender alguns fenômenos e explicá-los. No caso deste artigo, serão descritos e analisados os processos de adaptação dos exercícios do livro didático, considerando os critérios adotados pelos PIBIDianos para modificá-los, bem como os resultados da aplicação de tais atividades durante as aulas. Quanto ao objetivo, esta pesquisa é descritiva do tipo bibliográfica, baseada em descrição de um fenômeno, caracterizando e utilizando livros e artigos sobre o assunto como aborda Paiva (2019). E, por fim, com relação ao método foi adotado o estudo de caso, já que será focado um caso em particular. Foi selecionado um aspecto a ser estudado: adaptação de atividades de livro didático de inglês, levando em consideração o contexto, as inter-relações, a dinâmica do processo e a unidade em ação (ANDRÉ, 1995). A partir das palavras do autor a respeito do estudo de caso, justifica-se o

método ou procedimento que será utilizado nesta pesquisa, pois ela abordará todo o processo de um projeto desenvolvido em um determinado contexto levando em consideração as particularidades da realidade onde ocorreu a implementação do projeto, o que de certa forma instigou os participantes do PIBID - Inglês durante o momento da análise da unidade do livro.

Os critérios utilizados que direcionaram o desenvolvimento deste artigo seguiram sobre o que afirma Duff (2006) apud Paiva (2019) a respeito dos princípios que servem de base para o estudo de caso, sendo em primeiro a delimitação ou singularidades, ou seja, a adaptação de atividades do livro didático de acordo com as diversidades do PNLD (2017), um estudo aprofundado sobre o livro didático, as diversidades e concepções de ensino para servir de embasamento para as próximas etapas, sendo uma delas as múltiplas perspectivas ou triangulação que neste trabalho se manifestará no seguinte tripé: livro didático, orientações sugeridas pelos coordenadores do PIBID-Inglês e o produto, minhas percepções durante todo o projeto desde o momento de produção até o de aplicação dos planos de aula.

A questão que direciona este trabalho, fortalecendo sua necessidade é: quais são os resultados de uma adaptação de atividades do livro didático, considerando as diversidades propostas pelo PNLD?

O trabalho tratará do tema dividindo-se em 4 seções. Na primeira, abordará a concepção de ensino utilizada nas aulas e a autonomia do professor diante do planejamento da sequência didática, um estudo e adaptação do material. Na segunda seção, serão apresentadas as diferentes perspectivas do conceito família, sendo uma dos alunos, outra trazida pelo material e a (s) qual (is) o professor julgou ser necessária (s) para que o aluno tivesse contato com o maior número de definições do tema. Na terceira, será discutida a importância das imagens no projeto desenvolvido e como elas contribuíram para a construção de uma visão crítica sobre família. Por fim, será mostrado como a gramática pode ser trabalhada de forma interligada ao tema, além da assimilação de regras promovendo uma educação transformadora.

2. A CONCEPÇÃO DE ENSINO E A AUTONOMIA DO PROFESSOR

Esta seção tratará de uma apresentação e análise da unidade utilizada como base para o projeto família, será apresentado detalhes vistos que levaram a adaptação das atividades do livro didático e que foi fundamental para a escolha da concepção de ensino que atendesse as necessidades identificadas pelos PIBIDianos.

Quando pensamos em uma aula ou sequência didática, é importante ter clara a concepção de ensino norteadora, mesmo que não reflitamos conscientemente a respeito de qual teoria do ensino estamos seguindo, ela está presente em nossas aulas. Enquanto professores, autonomia é algo que nos acompanha frequentemente, por exemplo, ao escolhermos a melhor forma de trabalhar determinado assunto de acordo com o perfil da turma, alterar algo inicialmente pré-estabelecido em nosso planejamento, adaptar atividades de acordo com os objetivos das aulas, entre outros. Em outras palavras, tomamos decisões todo o tempo a respeito do ensino com base em um contexto o qual estamos inseridos.

Antes de iniciarmos o projeto família desenvolvido pelos bolsistas do PIBID-Inglês, além de analisarmos toda a unidade do livro, já tínhamos observado as aulas de inglês do professor. Percebemos que embora tenhamos mais de uma concepção de ensino e que já existam muitas discussões a respeito de como elas se manifestam em sala de aula e o propósito de cada uma, na realidade da maioria das escolas públicas é notável a predominância do behaviorismo em que o aluno seria um ser que precisa do conhecimento que seria proveniente do professor, como afirmam Schulz, Custodio e Viapiana (2012).

Ao propormos adaptações em que utilizassem como base as diversidades pelo PNLD (2017), enfatizamos a diversidade de gênero, devido à falta de imagens com famílias homoafetivas e a relação de posse direcionada principalmente para a mulher expressada pelo uso do caso genitivo. Identificamos ser preciso estabelecer sentido para os conteúdos abordados na unidade, porque seria muito difícil trazer elementos que possibilitassem o aluno conectar tudo que seria exposto a ele por meio do material e sua realidade seguindo a concepção de ensino behaviorista. Ao mesmo tempo, precisávamos que os estudantes se sentissem motivados, pois era nítido para nós que eles não estavam entusiasmados, além de muitos não compreenderem o porquê de estudar inglês, por exemplo. Todas essas observações foram consideradas ao seguirmos uma concepção de ensino que promovesse uma reflexão crítica.

As OCEM (BRASIL, 2006) afirmam que a escola precisa estar aberta a diversidade e para isso, tem que se ater ao letramento, enfatizando os múltiplos letramentos. Com base em tal pensamento, a proposta de adaptação das atividades do LD tem como base o letramento crítico que como afirma Mattos (2008) apud Brasil (2006) busca o envolvimento do aluno em atividades que promovam a reflexão a cerca das relações de poder, das representações inseridas nos discursos hegemônicos e como isso pode impactar na vida das pessoas. Já Janks (2014), diz que

letramento crítico está interligado as palavras poder, identidade e acesso, assim como os efeitos que elas provocam no mundo.

Analisamos os objetivos trazidos pelo livro para a unidade 5, sendo eles: discutir sobre família e posse, o uso do *genitive case*, aprender o plural, trabalhar com poemas acrósticos e fazer conexões entre português, artes e geografia (FRANCO, 2015). Decidimos criar novos objetivos que atendessem as necessidades descobertas a partir da análise da unidade. Assim foi criada uma sequência didática que seria aplicada alternadamente entre os bolsistas e o professor para que pudessemos manter uma linearidade e que as aulas estivessem conectadas.

Traçamos um novo objetivo geral, pois os objetivos do livro se resumiam a parte linguística e era preciso envolver os aspectos culturais e sociais citados pelas OCEM (2006) no objetivo geral para que houvesse uma conexão entre o que seria estudado pelos alunos e sua realidade. Sendo assim, a sequência didática teve como objetivo geral: escrever um poema acróstico partindo de nomes de membros familiares, estabelecendo relações entre a pluralidade das configurações familiares e as pessoas que consideramos como parentes por meio do uso de vocabulário que denomina os membros e a forma plural desse vocabulário, uso do *genitive case* e de *possessive adjectives* para estabelecer o sentimento de pertencimento à família, refletindo sobre o conceito de família como algo construído socialmente e culturalmente (SANTOS, 2018).

Para alcançar tal objetivo geral era preciso elaborar objetivos específicos que iriam auxiliar na distribuição de tudo que seria visto pela classe de acordo com os aspectos linguísticos, sociais e culturais envolvidos ao tema família. Esses objetivos traçados corresponderam à quantidade de aulas que compunha a sequência, são 5: identificar a escrita de vocabulário relacionado a membros da família, usando como exemplo uma família tradicional (pai, mãe, filhos) de algum seriado, contrastando, a partir da leitura de imagens, com outras configurações de família e o conceito de família para os alunos; confeccionar legenda de fotos para *Instagram*, fazendo uso dos *possessive adjectives* para especificar a relação parental entre os membros na escrita; utilizar o *genitive case*, na árvore genealógica, para estabelecer a relação parental entre os membros familiares, e não como posse de objetos, mas repensando a ideia de posse que uma pessoa exerce sobre outra; inferir a escrita do plural de algumas palavras que remetem a avós através da leitura de um poema sobre avós e avôs, identificando substantivos que podem ser usados também na forma plural; produzir um poema acróstico com os nomes dos membros da

família (escolhido pelos alunos), revisando tudo que foi visto durante a unidade.(SANTOS, 2018-2019 – Sequência didática Família)

Quanto à produção de uma justificativa, era necessário que ficasse claro porque o aluno precisaria aprender sobre os variados conceitos de família e a conexão entre a temática e as diversidades. Assim como, capacitará os aprendizes a utilizar pronomes possessivos, o plural de algumas palavras relacionadas ao tema família e o caso genitivo, sabendo como diferenciar o uso do ‘s’ para marcar o plural ou o caso genitivo na escrita; além de compreender a diferença entre possuir um objeto, por exemplo, como marca o *genitive case*, e a relação parental também demarcada pelo mesmo tópico gramatical, compreendendo que não possuímos as pessoas, apenas objetos. Além disso, ao aprender os pronomes possessivos e o caso genitivo, os alunos poderão aplicar o conhecimento aprendido em situações reais como, por exemplo, em legendas de fotos para redes sociais, coisa que os estudantes gostam muito de fazer, ainda mais em outra língua.

A tarefa de fazer uma sequência didática com objetivos e justificativa se deve a alguns pontos a serem considerados, entre eles, a autonomia do professor e a percepção de que o LD, apesar de ser um material de extrema importância, precisa da interferência do educador em seu uso para promover uma educação que vise a formação de cidadãos.

“(...) o LD apresenta-se como mais um recurso à disposição do professor, podendo ser-lhe útil total ou parcialmente, dependendo, é claro, das realidades educacionais com que trabalha diariamente, dos objetivos que estabeleça para cada uma delas e das escolhas que faça na tentativa de alcançá-los.” (JUCÁ, 2016.p. 15)

É indispensável pontuar que as OCEM (2006) também previam certa insuficiência do livro didático para atender as necessidades com a inclusão de objetivos culturais e educacionais os quais possibilitam uma formação cidadã para os alunos. Além disso, exemplifica outros recursos além do livro didático e enfatiza que para a formação de leitores autônomos é preciso mais do que tal ferramenta.

As referências anteriores fortalecem a proposta deste trabalho ao contemplar semelhante preocupação, ou seja, que o LD precisa ser utilizado de maneira autônoma. Elas nos recomendam a não nos direcionar apenas ao seu uso, como também a adaptar essa ferramenta levando em consideração os objetivos e os diferentes contextos aos quais nos deparamos. Essa é a maneira que um professor autônomo age ao preparar e aplicar seus planos e/ou sequências didáticas, considerando modificações em seu principal material, o livro, e se preciso for, fazendo análise dele.

Correlacionado ao que estamos discutindo, Freire (1996) diz que ensinar não é somente passar conteúdos para os alunos, mas também buscar formas para que eles construam seu próprio conhecimento. Em poucas palavras, o autor fala da importância de nosso papel como professores e da autonomia, sendo ela direcionada ao educador e educando.

No projeto família também houve a preocupação com a autonomia, termo que Freire (1996) relaciona ao respeito e dignidade dos alunos, por isso abordamos em um dos planos de aula a legenda de *Instagram* usando o tópico gramatical *possessive adjectives* interligado ao tema da unidade. A intenção era estimular o aluno a estudar e pesquisar além da sala de aula, ao conectar o conteúdo e consequentemente, a aula com sua realidade, desconstruindo a concepção estruturalista da língua vista apenas como um conjunto de regras a serem memorizados. Dessa forma, levamos para o aluno a visão da língua estrangeira inserida em seu dia-dia, não como algo novo e que só é visto na escola com as aulas de inglês. Essa iniciativa se torna interessante, pois os estudantes que assistiram às aulas eram do 6º ano do ensino fundamental II, série em que se inicia o contato com a língua inglesa nas escolas públicas.

2.1. O conhecimento prévio do aluno a respeito do conceito de família e a definição do tema abordada no livro

A unidade trabalhada com os alunos do 6º ano do Colégio Estadual Professor Gabriel Porto pelos bolsistas do PIBID foi a unidade 5, ela está organizada nas seguintes seções: *warming up, before reading, reading, reading for general comprehension, reading for detailed comprehension, reading for critical thinking, vocabulary study, taking it further, language in use, listening and speaking, writing* e *looking ahead* (Franco, 2015). Na primeira sessão, vinha a seguinte pergunta: “What is a family?”, introduzindo a temática que seria abordada.

Ao analisarmos a abertura da unidade consideramos as diversidades previstas pelo PNLD (2017), que são elas: etnia, classe social, gênero, idade e necessidades especiais (deficiências). Nas duas primeiras páginas da abertura o livro trazia imagens com diferentes modelos familiares, uma família com etnia mista, outra com os componentes do seriado *A grande família*, outra com uma família negra em que só tinha pai e filha, uma imagem com uma família oriental, uma pintura de um artista retratando uma família e por fim, uma família com apenas componentes femininas e negras. O livro pergunta quais os tipos de família os alunos veem a partir da imagem, com qual membro da própria família os alunos mais se identificavam e o que aprendeu com ele.

Nesse primeiro momento, vimos que quanto à questão de gênero, não havia famílias homoafetivas entre as imagens. As figuras traziam casais heterossexuais, padrão aceito socialmente, e pessoas que não tinham um relacionamento amoroso caracterizando-os como pai ou mãe solteira que sustentam a família.

Quanto à classe social, estava subentendida uma classificação através do número de componentes familiares: famílias pobres eram maiores, já as ricas, menores. Percebemos isso por meio das imagens, elas mostravam elementos que nos permitiram identificar a classe social, como a estrutura, material e forma da casa, a vestimenta e outros. Logo, pudemos também notar que o número de membros familiares alterava segundo essa diversidade.

Sobre a etnia, havia famílias negras, inter-raciais, asiáticas e brancas, mostrando certa diversidade com relação ao aspecto, mas elas apenas estavam distribuídas entre as imagens, nem mesmo havia perguntas que explorassem a variedade de modelos familiares étnicos.

Referente à idade, o livro aborda a relação entre avós e netos em um texto e faz questionamentos sobre o tema de acordo com as informações trazidas pelo gênero textual apresentado, porém não explora de forma crítica a relação familiar e a diversidade de idade.

A respeito de necessidades especiais, o livro mostrou apenas uma imagem de um deficiente físico, mas na atividade a figura não chega a ser explorada. O material trazia o texto sobre a relação avós e netos combinado com a imagem em que havia um garoto em uma cadeira de rodas, entretanto a figura foi ignorada pelo LD e as perguntas foram direcionadas para o texto escrito.

A partir disso, diagnosticamos que mesmo as diversidades sendo abordadas pelo livro didático, ainda é preciso aprimorar sua abordagem, pois elas estão presentes sem serem exploradas e de forma incompleta.

“(...) o conhecimento deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes; reconhecer a realidade como conflituosa, antagônica, ambígua, o que requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos; reconhecer a diversidade e reinterpretar a unicidade (MORIN, 2000). Resumindo, a proposta vem a ser educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras.” (BRASIL, 2006.p.113).

Considerando o que as OCEM (2006) afirmam sobre o conhecimento e a proposta norteadora de ensino de LE e a análise do livro, percebemos que o conceito de família trazido pelo material era algo tido como tradicional e ideal segundo um modelo pré-estabelecido como padrão social. Ainda seguindo o que dizem as OCEM (2006), os alunos formam sua

subjetividade e identidade, constituindo-se como seres socioculturais, segundo um sentimento de pertencimento a um gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, etc. Por isso, ao considerarmos o contexto, sabemos que ele pode ser bastante heterogêneo e abordar somente uma perspectiva sobre o conceito de família é excluir outras configurações familiares e consequentemente, desconsiderá-las como um grupo familiar.

A atividade sugerida pelos bolsistas para que fosse além do que observamos nas primeiras atividades do livro, foi colocar imagens de bonecos para que os alunos em grupos montassem um modelo do que seria família e comparassem com a imagem original antes de ser recortada para o exercício. Ao mostrar as imagens de como as configurações estavam organizadas anteriormente, quando elas traziam famílias homoafetivas os alunos associaram os homens como pai e filho mais velho e as mulheres como mãe e filha mais velha. Para que esclarecêssemos que eram casais sem necessariamente dar a resposta, fizemos a classe perceber a forma como as fotos estavam organizadas, por exemplo, todas apresentavam o casal nas extremidades e os filhos no meio, sem exceção. Ao dizermos isso, eles conseguiram compreender que havia casais gays entre os modelos das imagens, porém todos silenciaram diante da descoberta. Seguimos as atividades com a sensação de que deixamos algo para refletir.

Andreotti, Baker e Newell-Jones (2007) dizem que se acreditamos que há somente a nossa verdade, nos limitaremos e não iremos aprender algo novo. Eles acrescentam que a melhor forma de aumentar nossa percepção e capacidade é estarmos receptivos as diferenças, assim não nos sentiremos donos da verdade e que só a nossa forma de pensar está correta. Diante disso, expor os alunos a outras perspectivas além das que eles conhecem é mostrar que o nosso conhecimento não é o único, assim desconstruímos e reconstruímos a ideia de que o que sabemos seria certo, logo, tudo que difere do que conhecemos seria errado.

O livro segue com atividade de *Reading*, dividido em três etapas. Nas questões do *Before reading*, a unidade aborda o que é importante em uma família para os alunos, questiona o gênero do texto, quem é o autor, para quem é produzido e de onde é. Além disso, pede para que o aluno marque palavras que ele acredita encontrar no texto, entre elas: *people, father, parents, children, mother e baby*.

O texto trazia o conceito de família a partir do número de componentes. As perguntas de interpretação (*Reading for general comprehension e Reading for detailed comprehension*)

também se relacionavam a esse mesmo ponto, elas eram em sua maioria objetivas. Havia perguntas a respeito de aspectos da linguagem do poema com afirmações em que o aluno tinha que marcar, caso fossem verdadeiras. O livro também trazia questões para discutir (*Reading for critical thinking*), questionando a afirmação do texto ao dizer que não existe um número mínimo de membros para formar uma família e se o aluno concordava, perguntou a razão de o texto incluir animais como família, quais outros exemplos de modelos familiares o aluno incluiria além dos abordados pelo texto e qual parte do poema resumiria a definição de família para o aluno.

Consideramos a abordagem do livro para descobrir o conceito de família internalizado do aluno interessante, pois o material ao perguntar quais são as famílias apresentadas no começo da unidade, com quem o aluno mais se identifica em seu grupo familiar e o que ele aprendeu com essa pessoa, o livro está demonstrando que a classe é capaz de responder tais questionamentos mesmo sem ter visto tudo o que estava contido na unidade. Além disso, o LD traz a perspectiva por meio de imagens e de textos escritos na seção de compreensão de texto, de que animais poderiam ser ou fazer parte de uma família e que o número de membros não define o que é ou não um grupo familiar. Em contrapartida, acrescentamos perguntas, sendo elas: O que é uma família e qual (is) critério(s) para definir um grupo como família, antes da seção de compreensão de textos, pois o questionamento do material perguntava o conceito de família do autor do texto sem antes perguntar o que seria um grupo familiar para o aluno.

O LD questiona na seção *Before reading* o que seria importante em uma família de forma objetiva com opções de múltipla escolha, entre elas: valores, felicidade, respeito, tradições, número de membros, união, amizade, honestidade e qualidade de tempo. Ele encaminha o aluno para uma perspectiva de conceito familiar a partir do que ele considera importante, já que perguntas objetivas limitam as respostas de acordo com as opções apresentadas. Modificamos essa pergunta retirando as opções para que os alunos formulassem por meio do que ele já sabe o que seria importante em uma família; na seção seguinte, a classe teria que ler um poema e responder o questionamento qual seria o conceito de família para o autor de acordo com a leitura, para que os alunos pudessem aprender uma perspectiva nova do que seria um grupo familiar. Segundo Vygotsky (1984) apud Schulz, Custodio e Viapiana (2018) as pessoas possuem um conhecimento que é adquirido por meio das interações sociais que ele denomina de zona de desenvolvimento real, chama de nível potencial o que os indivíduos estão aptos a aprender e por último, o intermédio entre esses dois processos seria a zona de desenvolvimento proximal.

2.1.2 As imagens como ferramenta de reflexão crítica

É observável que as imagens são pouco exploradas tanto por parte dos autores de materiais didáticos, inclusive pelos autores do livro que foi objeto de estudo deste artigo, quanto pelo professor. Os textos escritos são supervalorizados, diferentemente das imagens, que também são essenciais para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois servem de apoio para facilitar a compreensão dos textos, inclusive para os alunos que têm pouco vocabulário.

Na perspectiva do letramento visual, o leitor constrói sentido das imagens apresentadas a partir de seus conhecimentos prévios (FERRAZ, 2014). Em nossa análise percebemos que no material as imagens estavam presentes, mas não eram exploradas. Não havia atividades que permitissem aos alunos identificarem de que forma eles as compreendiam a partir de suas próprias experiências. As imagens retratavam as diversidades propostas pelo PNLD (2017), porém não havia questionamentos que estimulassem a reflexão por parte dos alunos para além do senso comum, de modo a criar condições para que eles desconstruíssem suas próprias perspectivas.

Na Seção *Vocabulary Study*, é apresentada a árvore genealógica de uma família de um desenho animado (Padrinhos mágicos) em que no topo há os avós de Cosmo (um dos personagens principais), em seguida, o tio de Wanda (personagem principal ao lado de Cosmo), Os Padrinhos Mágicos, seu filho e sobrinha. Na animação Os Padrinhos Mágicos são uma espécie de guardião de um garoto, Jimmy. Não é apresentada a família dele no desenho.

As perguntas presentes no livro partem do pressuposto de que os alunos conhecem a animação. O vocabulário relacionado aos membros da família é destacado por meio de cores. Além disso, o *genitive case* aparece de forma implícita. Os alunos precisam completar as frases que têm por objetivo identificar a relação parental entre os personagens principais e os outros componentes da árvore genealógica.

Em *Language in Use*, a seção traz um texto sobre a relação das pessoas mais velhas e as crianças, as perguntas tem como base a parte verbal e uma imagem, que tinha um casal de idosos e algumas crianças, todos sorrindo e dançando. A figura complementa o sentido do texto.

A partir das seções descritas, observamos que a imagem da árvore genealógica sobre os Padrinhos Mágicos poderia ser melhor explorada, uma vez que além de apresentar a relação parental, outros aspectos, por exemplo, o critério para considerar os personagens como família e a ausência do garoto que é protegido pelos personagens principais, que estavam presentes ou até

mesmo ausentes poderiam ser questionados e assim tratar de um dos objetivos da unidade que seria abordar o conceito de família.

Um fato curioso sobre a animação e a imagem da árvore genealógica que estão relacionados, é que os Padrinhos Mágicos protegem um garoto e esse menino não estava presente na imagem da atividade. Isso fez com que precisássemos reformular duas perguntas utilizadas em uma das atividades do início da unidade, sendo elas: Qual o critério utilizado, segundo a imagem, para caracterizar os personagens como família? Por que Jimmy (garoto que é protegido pelos Padrinhos Mágicos) não está presente na figura? Essas perguntas levaram os alunos a concluir que a árvore genealógica trazia somente pessoas que estavam ligadas por um laço de sangue e essa conclusão acaba respondendo os questionamentos anteriores, pois revela o critério, ou seja, a questão sanguínea e a razão pela qual Jimmy estava ausente, em outras palavras, Jimmy não possuía uma relação sanguínea com os Padrinhos Mágicos. Isso mostra que a sensação de pertencimento mais disseminada socialmente sobre família está ligada a algo mais genético do que sentimental.

Apesar de trazer uma imagem mostrando a relação entre avós e netos, a pergunta se os alunos concordavam com a visão de que avós são comparados a presentes, soertes e doces e porque, além de questionar se essa comparação aproximaria o leitor do texto. A introdução do porque exploraria mais a relação, ao invés de só usar *yes* ou *no questions*, dificilmente, por meio delas, é possível provocar reflexões. Além disso, essas perguntas foram direcionadas para o texto. O que fizemos foi trazer o olhar do aluno para a figura, perguntando como é a relação dos avós com seus netos a partir da imagem, como os idosos são vistos socialmente e por que são vistos dessa forma. A primeira questão poderia ser respondida só visualizando o sorriso dos personagens na figura sem que necessitasse que os alunos lessem o texto e possivelmente traduzissem alguma palavra para compreendê-lo, a segunda e terceira perguntas se tornam importantes, pois promove a reflexão a partir da diversidade de idade, destacando as pessoas mais velhas.

As adaptações que fizemos da atividade do início da unidade em que apresentava variados modelos familiares e que nós adicionamos imagens com bonecos recortadas para que os alunos montassem suas famílias e depois comparassem com a figura original também é outra atividade com figuras que trabalha sob a perspectiva do letramento visual, pois:

“Essas perspectivas sobre as imagens, ou seja, imagens como construção da realidade social e como domínios poderosos da vida pública se fazem essenciais

para os educadores e educandos que desejam ir além do paradigma do impresso, da visão linear. Essa seria uma premissa fundamental do letramento visual, ou seja, ao ensinar por meio de/ juntamente com as imagens, o educador deve propor uma prática em que sentidos são construídos por meio delas, e não estabelecer apenas uma possibilidade de sentido (geralmente o nosso, o do professor).” (FERRAZ. 2014.p. 265)

É de suma importância que o aluno tenha conhecimento de todas as possibilidades, não só a dele ou a nossa (professores). Ao mostrar, por meio de imagens, diferentes modelos familiares e adicionar as configurações familiares homoafetivas, o que faltava no livro, os bolsistas envolvidos pretendiam ampliar a visão de mundo dos alunos tornando-os mais receptivos as diferenças.

2.1.3 O uso da gramática de forma crítica indo além da memorização de regras

Em *language in use*, o livro segue utilizando textos para trabalhar a gramática. Tais textos são organizados da seguinte forma: as palavras do texto que estão no plural são destacadas em rosa; abaixo há um quadro com as regras desse tópico gramatical e exemplos com o plural irregular. Como forma de praticar, os alunos deveriam completar as frases com um substantivo no plural. Mantivemos a atividade, pois enfrentamos dificuldades em pôr em prática a relação do aspecto gramatical com o tema família. Pensamos na questão da pluralidade com relação aos modelos familiares, mas não soubemos como adaptar atividades e/ou como provocar uma conexão entre o plural e a temática de forma crítica e contextualizada.

Em seguida, a unidade traz as regras de uso do *genitive case* retomando a relação de parentesco da família dos Padrinhos Mágicos. Nas atividades práticas há a priorização da estrutura e do sentido expresso por esse conteúdo. Além disso, o material conecta o *genitive case* com o *possessive adjectives*, fazendo referência a este último de forma resumida, pois já foi abordado em uma unidade anterior. Outros exercícios também eram através de um texto, houve interpretação e questões sobre a gramática com base nele. Há atividades de completar e de ordenar frases com o caso genitivo.

Para explicar o plural para os alunos, fizemos uma relação com o português, seguindo o princípio de que o aluno já tem conhecimento prévio, algo abordado nas OCEM (2006) ao afirmar que o sujeito se constrói nas relações dos variados contextos ao qual está inserido. Colocamos duas colunas com o vocabulário referente à família, algo que eles já tinham aprendido, sendo que na primeira as palavras estavam no singular e na segunda, no plural. Fizemos alguns questionamentos, como o que diferenciava a primeira coluna da segunda, como eles tiveram dificuldade para notar qual elemento fazia os dois grupos de palavras diferentes,

perguntamos qual era o número de letras em cada palavra comparando com a outra coluna correspondente e qual letra se repetia ao final de cada palavra. Como colocamos somente palavras que faziam o plural regular, havia o acréscimo da letra s ao final de cada uma delas na segunda coluna e essa se repetia ao final das palavras.

Os alunos conseguiram perceber que o conteúdo gramatical era plural a partir de nossos questionamentos e de seu conhecimento internalizado. Após esse momento, mostramos as particularidades do plural em inglês como as palavras terminadas em ss, ch, sh, x, e, e o além das que são irregulares. Como atividade prática, o livro trazia um texto que é o mesmo que retratava sobre a relação entre avós e netos o qual já abordamos em item anterior nossas modificações, em que a classe tinha que completar os espaços com as palavras entre parênteses na forma plural.

Foi desafiante pensar plural de forma crítica, porque consideramos a relação da pluralidade dos modelos familiares para estabelecer uma ligação com o conteúdo gramatical, mas o problema foi como fazer isso e criar as possibilidades para que o aluno refletisse a respeito. Por isso, não abordamos o conteúdo da maneira que gostaríamos, criticamente.

Com relação ao *genitive case*, abordamos esse aspecto gramatical acrescentando o que era pouco abordado no livro, ou seja, algo além da estrutura do assunto. O material trazia a forma do caso genitivo e brevemente, o sentido de posse expresso pelo conteúdo. Aprofundamos a ideia de possuir algo, distinguindo que com relação a pessoas não é o mesmo significado, mas sim, estabelecer uma relação. Para isso, colocamos dois exemplos no quadro: husband's car e husband's wife, para que o aluno pudesse visualizar que o carro pode ser considerado uma posse, pois é um objeto que não tem escolha e liberdade, ao contrário da esposa, que é um ser humano que está relacionado com outra pessoa (o marido) com liberdade para decidir com quem está ou o que fazer.

A atividade do livro estava contextualizada com a árvore genealógica dos Padrinhos Mágicos e os alunos precisavam completar com a estrutura do caso genitivo, estabelecendo a relação parental entre os personagens da animação de acordo com a árvore genealógica. Em seguida, o livro pede para marcar a alternativa que expressa o sentido do conteúdo gramatical, entre as opções havia plural e posse. Nós questionamos como se daria essa relação de posse caso fosse aplicada a pessoas e objetos para estimular os alunos a pensarem, eles se deram conta de que não era o mesmo significado. A importância de acrescentar essa pergunta juntamente com o exemplo (husband's car/ husband's wife) no momento da explicação sobre posse com relação a

objetos e pessoas foi importante, dado que em muitos casos a mulher é vista e tratada como objeto na visão do homem, como, por exemplo, quando eles não aceitam o fim do relacionamento e chegam até mesmo a cometer feminicídio por achar que somente eles podem terminar a relação.

Jucá (2016) afirma que quando ensinamos apenas o aspecto linguístico deixamos transparecer a ideia de que a língua é neutra e que não está conectada aos valores e ideologias de suas comunidades de uso. As OCEM (2006) dialogam com tal discurso ao afirmar que é necessário ampliar nossa visão de mundo e para isso, torna-se necessário abordar mais que as tradicionais habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), sequências lexicais e componentes gramaticais da norma culta.

Quando trabalhamos o caso genitivo considerando o que está por trás do seu uso como a relação de posse e a diferença neste sentido quando nos referimos a pessoas, indicando a existência de um laço afetivo. Retomamos o *possessive adjectives*, pois o livro o revisava, já que ambos têm uso semelhante de acordo com o sentido de posse e de estabelecer relações, além de termos relembrado sua estrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi apresentado, vimos que é possível utilizar o livro de forma predominante crítica e que ao menos podemos tentar trabalhar com essa ferramenta de maneira a estimular a reflexão pensando nos objetivos que vão além do linguístico para uma formação cidadã. Podemos perceber que mesmo sendo um avanço a presença e distribuição do material didático, ele é insuficiente se nós, professores, focarmos somente nele fazendo-o de objetivo, ferramenta e atividade, visto que para contribuímos para uma educação transformadora é preciso considerar o conhecimento internalizado do aluno, as diversidades intrínsecas na sociedade e conectá-las com os conteúdos vistos em sala de aula para que esses últimos façam sentido para os alunos. Além disso, é necessário utilizar imagens, pois elas são ferramentas facilitadoras de compreensão, como também passíveis de interpretação. Elas permitiram o aluno descobrir, sem a influência direta do professor, os diversos modelos familiares existentes e compreender a linguagem verbal sem precisar traduzir tudo. Outro ponto a observar é a complexidade da língua, não somente resumindo-a a um conjunto de regras. A gramática esteve atrelada ao tema e também contribuiu para que os alunos construíssem uma perspectiva crítica.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Elza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995

ANDREOTTI, Vanessa; BARKER, Linda; NEWELL-JONES, Katy. **Open Spaces for Dialogue and Enquiry: Critical Literacy in Global Citizenship Education**. United Kingdom: Global Education, Derby, 2007.

BRASIL./MEC. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2017.

BRASIL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Letramentos**. Salvador: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. s.d

BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2006.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Letramento Visual: As imagens e as aulas de inglês**. In: MACIEL, Ruberval Franco. TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. s.d. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FRANCO, Claudio de Paiva. Unit 5- What is a family? In: _____ Way to English for Brazilian Learners. 1 e.d. São Paulo: Ática, 2015. p. 86- 87

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 e.d . São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JANKS, Hilary. DIXON, Kerry. FERREIRA, Ana. GRANDVILLE, Stella. NEWFIELD, Denise. **Section 5: Critical visual literacy**. In: _____ Doing Critical Literacy. New York/UK: Routledge 2014.p. 83 - 100

JUCÁ, L. Ensinando Inglês na Escola Regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **“Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas”**. Campinas: Pontes, 2016. p. 99-119.

SANTOS, Ingrid Mikaelle Nascimento. **Sequência didática: família**. São Cristóvão-SE, 2018. (no prelo)

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª e.d. São Paulo: Parábola, 2019

SCHULZ, Lisiane Ott; CUSTODIO, Magda Mônica Cauduro; VIAPIANA, Simone. **Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira**. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1434/1088>. Acesso em: 06 Maio 2018

