

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PEDAGOGICAL APPROACHES FOR PORTUGUESE AND ENGLISH LANGUAGES TEACHING: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN ELEMENTARY EDUCATION TEXTBOOKS

David Romão Alves de Sousa **1**
Juscelino Francisco do Nascimento **2**

Resumo: O ensino de línguas na educação formal auxilia o estudante a ter autonomia e agenciamento em práticas sociais. Nesse sentido, no ambiente escolar, uma abordagem pedagógica eficaz é essencial para o ensino de línguas, estimulando a capacidade comunicativa e a reflexão. Este artigo tem como objetivo investigar as diferenças e semelhanças na abordagem metodológica, à luz da teoria de Merrill Swain e outros autores, dos livros de Língua Portuguesa e Inglesa do 6º Ano do Ensino Fundamental, avaliando a contribuição delas para o ensino dessas línguas por parte dos estudantes. Para tal, a pesquisa investiga a progressão pedagógica adotada, as atividades propostas para estimular a produção oral e interação em sala, bem como o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral, leitura e expressão escrita. Utilizando uma abordagem qualitativa, explicativa e bibliográfica, a teoria de Merrill Swain é empregada juntamente com a Base Nacional Comum Curricular e com estudos de autores como Bortoni-Ricardo et al. (2021), Elias et al. (2011), Antunes (2003), Geraldi (2006), Possenti (2006), Oliveira (2015), Paiva (2011, 2014) e Leffa (2011). A partir da análise, constata-se que os livros didáticos apresentam atividades que estimulam as habilidades linguísticas, porém é insuficiente em relação a interação e a expressão oral.

Palavras-chave: Ensino. Livros Didáticos. Interação. Línguas Portuguesa e Inglesa.

Abstract: Language teaching in formal education helps students achieve autonomy and agency in social practices. In this context, an effective pedagogical approach is essential in school environments for language instruction, fostering communicative skills and reflection. This article aims to investigate the differences and similarities in methodological approach, based on Merrill Swain's theory and other authors, in Portuguese and English language textbooks used in the 6th grade of Elementary School, assessing their contribution to students' language learning. The research explores the pedagogical progression adopted, activities designed to promote oral production and interaction in the classroom, as well as the development of listening, reading, and writing skills. Employing a qualitative, explanatory, and bibliographic approach, Merrill Swain's theory is applied alongside the National Common Curricular Base and studies by authors such as Bortoni-Ricardo et al. (2021), Elias et al. (2011), Antunes (2003), Geraldi (2006), Possenti (2006), Oliveira (2015), Paiva (2011, 2014), and Leffa (2011). The analysis reveals that while the textbooks include activities that stimulate linguistic skills, they fall short in promoting interaction and oral expression.

Keywords: Teaching. Textbooks. Interaction. Portuguese and English Language.

1 Graduado em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (UFPI/CSHNB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4515149462964422>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2867-7756>. E-mail: davidromao075@gmail.com

2 Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). É professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3532936503287691>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7090-2876>. E-mail: juscelino@ufpi.edu.br

Introdução

A maior parte do progresso de uma sociedade advém do desenvolvimento individual e coletivo com base na educação formal. No âmbito dessa temática, o ensino de línguas figura como um dos pilares fundamentais, haja vista que a linguagem, além de propiciar a interação entre os indivíduos, é um dos principais meios pelos quais os seres humanos organizam suas ideias e concepções acerca do mundo e dos outros. Em se tratando do ambiente escolar, é valioso que se adote uma abordagem pedagógica eficiente no que diz respeito ao ensino de línguas, a fim de fomentar a capacidade comunicativa e a reflexão crítica quanto ao universo em que se está inserido.

Em continuidade, sabendo que o ensino de línguas é um tema amplo e complexo, que envolve muitos aspectos e fatores, a forma como os Livros Didáticos (LD) abrangem esse ensino pode ter um impacto na eficácia e qualidade. Neste sentido, a problematização se define pelo seguinte questionamento: como os livros de Língua Portuguesa (LP) e inglesa tratam o ensino de língua, especialmente a partir das estratégias utilizadas?

O objetivo geral deste estudo é investigar as diferenças e semelhanças na abordagem metodológica, à luz da teoria de Merrill Swain, dos livros de Língua Portuguesa e Inglesa, avaliando a contribuição delas para o aprendizado dessas línguas por parte dos estudantes. Como objetivos específicos, buscamos: a) investigar a progressão e a sequência pedagógica adotada nesses livros, verificando qual a abordagem referente ao aprendizado; b) analisar as atividades propostas nos livros didáticos de língua portuguesa e língua inglesa, identificando como elas estimulam a produção oral dos estudantes e promovem a interação em sala de aula e c) avaliar as atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades como compreensão oral, leitura e expressão escrita.

Para a realização deste trabalho, foi feita uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, e explicativa quanto aos objetivos. Utilizamos a teoria de Merrill Swain, conhecida como hipótese da produção (Output Hypothesis), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as produções bibliográficas de autores como Bortoni-Ricardo *et al.* (2021), Elias *et al.* (2011), Antunes (2003), Geraldi (2006), Possenti (2006), Oliveira (2015), Paiva (2014) e Leffa (2009, 2011). O objeto de análise serão os livros didáticos de LP e LI, usados no 6º Ano do Ensino Fundamental, das editoras: Saraiva e SM Educação, em ordem, intitulados “Time to Share” e “Geração Alpha”, de uma escola pública estadual de Picos – PI. Os livros foram comparados, examinados em relação à sua abordagem, às estratégias de ensino utilizadas e às suas possíveis implicações para a aprendizagem dessas línguas.

Em relação à estrutura, o trabalho está assim organizado: a seção inicial abarca a exposição das opções teóricas, englobando investigações anteriores e abordagens que sustentam a pesquisa em análise. Em seguida, encontram-se a metodologia, que descreve como esta pesquisa se desenvolveu; a análise do corpus dividida em duas seções, uma para a estrutura dos livros e outra para as habilidades; e as considerações finais, que expõem os principais resultados e conclusões alcançados ao longo da investigação proposta.

Esta pesquisa justifica-se por considerarmos que, atualmente, o mundo exige cada vez mais que as pessoas tenham um amplo conhecimento e compreensão dos diferentes usos da língua e suas aplicações e implicações em diversas práticas sociais. Isso inclui desde as tarefas mais simples até as mais avançadas, como na vida cotidiana, no trabalho, nas relações pessoais, na escola, na política etc. Desse modo, as línguas desempenham um papel fundamental na construção e manutenção de relacionamentos interpessoais e na promoção de oportunidades de crescimento.

Além disso, espera-se que as pessoas tenham habilidades para escrever e ler textos que circulem em todos os campos da atuação humana, pois isso amplia a participação delas no mundo letrado e favorece sua inclusão na sociedade. Nesse sentido, a escola deve acompanhar essas mudanças e oferecer oportunidades para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para compreender, selecionar e organizar essa complexidade de conhecimentos e fontes de informação.

Em continuidade, o conhecimento das estratégias de ensino presentes nos livros podem auxiliar professores a escolher materiais que sejam mais adequados para seus alunos e que tenham maior eficiência. Ademais, a análise desses materiais tem a possibilidade de fornecer informações sobre as diferenças e semelhanças nas abordagens de ensino das duas línguas, permitindo uma

comparação e reflexão sobre qual delas pode ser mais adequada em determinadas situações ou para determinados alunos.

Por fim, essa pesquisa também pode contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de línguas em geral nas escolas, pois aponta tendências e práticas bem-sucedidas que podem ser replicadas em outros contextos de ensino, gerando mais conhecimento para a área.

O Ensino de Línguas na Escola: Desafios além da Gramática Normativa

Conforme Possenti (2006, p. 35), “se as línguas e os dialetos são complexos, e se os falantes os conhecem, porque os falam, então os falantes, inclusive os alunos, têm conhecimento de uma estrutura complexa”. Sabendo disso, promover o ensino de línguas na escola envolve uma gama de aspectos que vai além do ensino da gramática normativa ao aluno ou da disponibilidade de material linguístico para essa finalidade, já que uma língua é carregada de história e cultura, permitindo ao discente compreender o mundo para além dos limites circunscritos ao seu próprio contexto sociocultural.

Além disso, outro aspecto que precisa ficar evidenciado é que “para comunicar-se de modo aceitável na comunidade, uma pessoa tem de conhecer as regras ali vigentes e partilhar das mesmas crenças que seus semelhantes” (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 54), ou seja, uma pessoa que interage de maneira desconexa com a realidade em que está inserida estará fadada ao fracasso comunicativo, impedindo seu progresso na interação.

Em continuidade, há debates de como se deve proceder ao ensino de línguas nas escolas. Nesse sentido, várias propostas são formuladas, debatidas e executadas, pois “não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na ‘era da comunicação’, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença” (Geraldi, 2006, p. 39). Sobre isso, observa-se essa inépcia dos alunos em textos solicitados pelos professores, em comentários postados na Internet, principalmente nas redes sociais.

Logo, deve-se ter em mente que “reconhecer e mesmo partilhar com os alunos tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino” (Geraldi, 2006, p. 39), pois ter conhecimento sobre a realidade não diminui nenhum profissional ou instituição, mas, na verdade, fornece material, contexto e possibilidades de reflexão.

Seguindo o mesmo raciocínio, uma vez que você não oculta os resultados obtidos em sala de aula, é possível realizar uma análise mais verossímil sobre o ambiente de ensino. Além disso, deve-se ter em mente que “ao mascarar o que não se sabe, corre-se inconscientemente o risco de transformar o faz de conta em objetivo de aprendizagem” (Leffa, 2011, p. 17), e isso ninguém, espera-se, deseja.

Dito isso, se a causa não é, necessariamente, do professor, de quem é então? Selecionar um culpado é sempre uma tarefa que exige muita cautela, tendo em vista que muitos podem dizer que é o Governo; outros podem levantar a hipótese de que é o aluno, além desses, há quem diga que o verdadeiro culpado são os professores ou os materiais didáticos. Nessa perspectiva, Leffa (2011, p. 31) menciona que:

Há várias maneiras de explicar o fracasso na aprendizagem de língua. A mais comum é pôr a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno: a culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda. Condenar tem sido a estratégia menos eficaz, na medida em que, pelo menos na escola pública, cria o conflito sem resolvê-lo e tudo acaba ficando por isso mesmo.

Em consonância, também, deve-se compreender que “em relação ao aprendiz, existem variáveis de idade, nível educacional, capacidade, limitações, nível de proficiência, objetivos, *background* linguístico e cultural. Em relação à escola, devemos considerar os materiais e

equipamentos disponíveis e a qualificação do professor” (Paiva, 2014, p. 21).

Aqui, a discussão está nos livros didáticos, mas vale ressaltar que, além dos pontos já mencionados, todos os aspectos que compõem a sociedade influenciam de alguma forma na aprendizagem dos estudantes, em maior ou menor medida. Isso posto, para compreender o funcionamento dos LD, deve-se ter ciência sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que é a principal política pública voltada para a produção e distribuição de LD no Brasil. Ele foi criado em 1985 e tem como objetivo garantir que os alunos da educação básica tenham acesso a materiais padronizados, produzidos, atualmente, de acordo com as normativas da BNCC.

Com isso, “o uso de livros didáticos é bastante comum nas escolas e, em muitos casos, facilita sobremaneira a vida do professor, assumindo papel central no processo de ensino-aprendizagem” (Tagliani, 2011, p. 137). Porém, é relevante ressaltar que os materiais didáticos não podem ser a única via, sendo fundamental que os docentes estejam sempre atentos às necessidades dos alunos, buscando formas mais efetivas de interagir com o conteúdo, de modo a promover uma educação de qualidade e voltada para o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes.

Em virtude disso, no mundo da informação descentralizada e distribuída, considera-se cada vez mais crucial que os professores estejam atualizados e conectados com os avanços tecnológicos, já que os alunos estão inseridos em um contexto em que a atenção é constantemente disputada, além disso, o respeito com as novas ideias e o interesse em evoluir é necessário, dado que “a curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também” (Freire, 1996, p. 33).

Outro ponto, de acordo com Tagliani (2011, p. 137), “ainda com relação à presença do livro didático nas escolas, percebemos que ele representa, em muitos casos, a única possibilidade de leitura tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar do aluno”. Isso faz dele uma forma de equalizar o acesso ao conhecimento, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades, uma realidade que ainda existe e não pode ser ignorada, mas isso não é pressuposto para unicidade do material, no qual é necessária a ação voluntária do professor na busca de conteúdos relevantes e atualizados, caso o aluno não possa fazê-lo.

Conforme a BNCC, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68). Evidenciando que é necessário realizar a busca de novas maneiras de interagir com o conteúdo.

Com isso, outro detalhe relevante para a discussão é ter conhecimento de que “como os tempos e espaços escolares nem sempre são correspondentes aos objetivos de aprendizagem e às diferentes motivações dos aprendizes, é essencial o investimento na autonomia do aluno” (Santos; Tenuta, 2011, p. 130). Em outras palavras, o material didático nem sempre fornece tudo aquilo que é necessário aos estudantes, uma vez que ele é atualizado em um ciclo de quatro anos, logo, instruí-los para além do programático é relevante, pois incentiva a busca de conhecimentos por diversas fontes, fazendo com que o guia não seja a única rota a ser seguida.

Uma vez posto isso, além da Língua Portuguesa (LP), a Língua Inglesa (LI) tem um grande espaço no país, tanto nas Redes Públicas como nas Privadas, e uma coisa que se deve ter em mente é que “todas as línguas são estruturas de igual complexidade. Isso significa que não há línguas simples e línguas complexas, primitivas e desenvolvidas” (Possenti, 2006, p. 34).

Com base nos livros didáticos de LP e LI, é possível identificar algumas diferenças na abordagem metodológica adotada em cada um deles. No caso dos livros de LP, é comum observar que antigamente havia uma maior ênfase nas regras gramaticais e na estruturação da língua, mas isso vem mudando, como apregoado pela BNCC, o objetivo da disciplina de LP é oferecer vivências aos estudantes que estimulem a expansão dos letramentos, ou seja, que envolvam a oralidade e outras formas de linguagem presentes em nosso cotidiano (Brasil, 2018).

Em relação aos livros de LI, as atividades estão mais focadas no social, política e cultura, pois o inglês não é mais abordado e compreendido como uma língua estrangeira, mas, sim, como uma língua franca:

[...] no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal,

audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (Brasil, 2018, p. 242).

Por fim, essa diferenciação pode ser intrigante e gerar curiosidades, uma vez a metodologia adotada em cada sala de aula e em cada língua resulta em novas possibilidades e resultados. Além disso, à medida que a reflexão vai se expandindo nessa área, o espaço para pesquisa aumenta e gera um ambiente positivo, no qual o profissional da educação consegue se desprender das suas limitações, aflorando um cenário que se autoajusta em busca da melhora constante e possibilita, assim, a concretização de novos conhecimentos na prática docente.

A Hipótese da Produção de Swain e suas Implicações no Ensino de Línguas

Merrill Swain é uma linguista canadense, professora emérita do Instituto de Estudos Educacionais de Ontário (OISE) da Universidade de Toronto e é reconhecida por seu trabalho na área da educação e ensino de segunda língua. Ela desenvolveu a Hipótese de *Output*, que é baseada na Teoria Sociocultural ou Sociointeracional de Vygotsky, “na qual a produção linguística é vista não apenas como uma mensagem a ser transmitida, mas também como uma ferramenta de atividade cognitiva” (Vidal, 2006, p. 2).

Segundo Swain, a simples exposição a novos conteúdos não é suficiente para uma aprendizagem efetiva, ou seja, é necessário que os alunos tenham a oportunidade de produzir, testar e refletir sobre o que aprenderam. Logo, a Hipótese de Output engloba a produção oral e escrita. Nesse sentido, conforme Paiva (2014, p. 113), “o conceito de output nesta hipótese de aquisição está relacionado com a língua em ação e não como o produto de uma ação”.

Para Swain (1995), durante o processo de produção da língua-alvo, seja de forma vocal ou subvocal, os aprendizes podem perceber a diferença entre o que desejam expressar e o que são capazes de comunicar efetivamente, o que por sua vez os leva a reconhecer as lacunas no seu conhecimento linguístico, ou seja, identificam aquilo que não sabem ou conhecem apenas de forma parcial. Esse raciocínio, se presente em materiais de ensino, pode revelar informações e dados tanto para professores como para alunos.

Para chegar a essas conclusões, de com acordo Paiva (2014), Swain analisa uma turma de crianças falantes de inglês que estavam aprendendo francês como segunda língua no Canadá: “Ela comparou a produção desses aprendizes à dos nativos. Esses aprendizes, que raramente tinham a oportunidade de usar a língua fora de sala de aula, recebiam *input* da professora, falante nativa de francês, e dos outros aprendizes” (Paiva, 2014, p. 114).

Para obter os dados sobre a competência gramatical, Swain optou por conduzir entrevistas estruturadas compostas por 36 perguntas, nas quais os participantes se engajaram em conversas abordando temas específicos e familiares. Para a avaliação da competência discursiva, a pesquisadora adotou tarefas que envolviam a produção de narrativas, nas quais os aprendizes eram solicitados a recontar a história de um filme.

No final da sua avaliação, Swain concluiu que apenas escutar ou ler conteúdo compreensível não era suficiente para a aquisição de uma língua, sendo necessário um processo mais ativo e social, pois:

Quando aprendizes interagem e conjuntamente produzem língua com atenção para essa produção são capazes de se concentrar nessa produção e desta forma, com a ajuda do parceiro, e/ou de seus próprios recursos cognitivos ativados pela reflexão consciente, buscar soluções para seus problemas linguísticos (Vidal, 2006, p. 3).

Em continuidade, Paiva (2014, p. 116) afirma que “ao escrever ou falar, os aprendizes estão agindo com a linguagem e é na ação comunicativa que percebem o que são ou não capazes de fazer com a linguagem”. Sabendo disso, Swain apresenta três pontos presentes no *output*: função de percepção (*noticing*), de testagem de hipótese e função metalinguística.

O *noticing* (função da percepção) está relacionado à tentativa de falar a língua estudada e perceber lacunas, ou seja, como menciona Swain (1995), a atividade de produção da língua-alvo tem a capacidade de demonstrar para os aprendizes de segunda língua alguns dos seus problemas linguísticos, fazendo-os reconhecer seus erros. Essa instigação faz com que eles possam questionar e observar, na prática, suas fragilidades, liberando processos cognitivos e auxiliando na consolidação das informações já existentes.

Quanto à testagem de hipótese, ela está associada ao fato de que, durante uma conversa, “[...] pedidos de confirmação e de esclarecimento geram modificações semânticas ou morfossintáticas que podem contribuir para aquisição”. (Paiva, 2014, p. 118). Isso faz com que os estudantes possam testar novas palavras e estruturas durante os diálogos. Ao realizarem essas ações, outras pessoas podem fornecer avaliações sobre o que foi falado, gerando um entendimento mais fidedigno com o contexto comunicacional.

Por último, temos a função metalinguística, segundo a qual os alunos aprendem quando refletem ou discutem sobre a língua-alvo que produzem. Conforme Vidal (2010, p. 183),

[...] é por meio dessa reflexão que se pode observar o aprendiz notar o que não sabe, e testar hipóteses; é por meio da metafala que se pode observar a aprendizagem como processo; é por meio dessa função reflexiva que os próprios aprendizes podem negociar forma e significado.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ademais, seguimos uma abordagem qualitativa, em uma pesquisa explicativa, quanto aos objetivos. Essa metodologia foi escolhida porque busca identificar, analisar e sintetizar informações disponíveis na literatura, a fim de obter conhecimento sobre o assunto investigado.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar as abordagens metodológicas presentes nos livros didáticos, bem como analisar a forma como as atividades estimulam a aprendizagem das línguas. Utilizou-se dessa visão uma vez que, de acordo com Pereira et al. (2018, p. 67), “Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo”.

Em continuidade, seguiu-se uma abordagem explicativa, pois buscou explicar como a estrutura e as atividades selecionadas dos livros didáticos estimulam a interação, expressão oral, compreensão, leitura e escrita nos estudantes. Deste modo, aqui, entende-se como explicativa aquelas “[...] pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 2008, p. 28).

Prosseguindo, foram selecionados os materiais didáticos provenientes das editoras Saraiva (*Time to Share*) e SM Educação (Geração Alpha), uma vez que estavam sendo adotados em uma instituição de ensino da rede pública no estado do Piauí. A seleção específica do 6º ano fundamenta-se na sua posição inicial no ciclo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, marcando o ponto inaugural no qual os estudantes da rede pública, Municipal e Estadual, são introduzidos, no ambiente escolar, ao estudo da Língua Inglesa.

No tocante à análise dos livros didáticos, com o intuito de organizar a compreensão, optou-se por segmentar o processo em duas seções distintas. A primeira seção visa explorar a progressão e a sequência pedagógica adotada nos livros, de modo a identificar a maneira pela qual os conteúdos são estruturados e apresentados aos alunos. Para tal, utilizou-se de quadros para sintetizar e simplificar as informações, pois os livros didáticos fornecem um grande volume de dados sobre sua estruturação.

A segunda seção, por sua vez, dedica-se à análise das atividades propostas nos livros, focalizando em compreender como essas atividades estimulam a habilidade de expressão oral dos estudantes e fomentam a interação na sala de aula. Adicionalmente, esta seção também tem como

objetivo avaliar a eficácia das atividades para o desenvolvimento das competências relacionadas à compreensão auditiva, leitura e expressão escrita.

Por fim, uma vez evidenciada e esquematizada a organização dos livros, tornou-se mais eficiente localizar as seções direcionadas às habilidades almeçadas. Consequentemente, a identificação dos pontos de interesse foi simplificada. Sabendo disso, foram selecionadas duas atividades do livro de LP e três atividades do livro de LI. Para aprimorar a visualização dessas atividades, optou-se por incorporá-las no formato de imagens diretamente no conteúdo da análise.

Progressão e Sequência Pedagógica

Nesse primeiro ponto, concentramos nossa atenção na progressão e sequência pedagógica adotada nos LD. Investigamos como os conteúdos são estruturados e organizados ao longo dos capítulos, identificando a abordagem geral em relação ao processo de ensino. Comparamos a sequência dos tópicos abordados nos dois livros, destacando possíveis diferenças e semelhanças nas abordagens de ensino das línguas.

Sabendo disso, ambos os livros didáticos são divididos em 8 unidades, porém são estruturados de formas diferentes, no livro “Geração Alpha”, as unidades são organizadas em 13 seções (9 principais e 4 subseções), enquanto o livro “Time To Share é em 20 seções (8 principais e 12 subseções). No quadro 1, é possível observar a temática das unidades:

Quadro 1. Título das unidades dos livros didáticos

Unidade	Geração Alpha	Time To Share
1	Narrativa de Aventura	English in the World
2	Conto Popular	Citizenship for All
3	História Em Quadrinhos	Family Pictures
4	Notícia	Festivals and Their
5	Relato de Viagem e de experiência Vivida	Rodies and Arts
6	Poema	Conscious Consumption
7	Biografia e Anúncio de propaganda	Culture and Art
8	Entrevista	A Healthy Life

Fonte: Os autores (2023).

A disposição das unidades ao longo do livro e a sequência dos títulos revelam a intenção subjacente das obras, evidenciando a maneira como constroem a progressão das habilidades linguísticas. Isso se manifesta na transição dos gêneros textuais mais simples para os mais complexos, bem como na variação dos temas abordados. Essa disposição nos permite perceber como os livros didáticos orientam os alunos na aquisição das competências linguísticas e na capacidade de lidar com a variedade de textos.

Além disso, outro ponto relevante é que, nas unidades, observa-se que os temas anúncio, consumo e propaganda estão presentes, já que esses aspectos impactam diretamente os alunos em seus contextos diários, pois o inglês pode ser utilizado como ferramenta de segmentação e exclusão. Como explica Paiva (2011, p. 37) “a opção pelo uso do inglês funciona como uma estratégia para excluir o leitor que não pode adquirir aquele produto e tem por premissa outro preconceito – o de que todos os membros da elite econômica falam ou entendem inglês”.

Ademais, as escolhas das unidades refletem as intenções pedagógicas dos autores dos livros, ou seja, os títulos indicam diferenças temáticas e de foco. Em LP, percebe-se uma maior concentração em gêneros textuais específicos, como “Narrativa de Aventura,” “Conto Popular,” “Relato de Viagem” e “Experiência Vivida,” etc. De acordo com a BNCC (2018, p. 136):

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Os LD em LI enfocam em tópicos mais amplos, como “*Citizenship for All*” (Cidadania para Todos), “*Conscious Consumption*” (Consumo Consciente), “*A Healthy Life*” (Uma Vida Saudável), refletindo uma abordagem que prioriza mais os aspectos culturais, políticos e sociais. Essa diferença se evidencia por conta do novo tratamento em relação à LI, agora língua franca, na BNCC, segundo a qual:

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 242).

Com isso em mente, outro aspecto que deve ser mencionado é a organização dos capítulos, em cada livro é possível observar uma estrutura diferente, para ficar mais claro, essa estrutura foi organizada em formato de quadro, evidenciando cada seção, título e sua função no capítulo, veja no quadro 2:

Quadro 2. Estrutura dos capítulos no livro “Geração Alpha”

Seção	Título	Função
1	Primeiras ideias	São fornecidas perguntas com o intuito de ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos temas que serão abordados na unidade.
2	Texto	Cada capítulo começa com um texto de leitura que serve como base para as atividades das seções subsequentes
3	Texto em Estudo	Focado no aprimoramento das habilidades de leitura dos estudantes, essa seção oferece atividades que promovem a compreensão, interpretação do texto e exploram o(s) gênero(s) abordado(s) na unidade. Dividido em quatro subseções: Para entender o texto; O contexto de produção; A linguagem do texto e Comparação entre textos.
4	Uma coisa puxa a outra	As atividades presentes nessa seção têm como objetivo promover a variedade de leitura e a conexão entre os textos, visando o aprimoramento cultural e apreciação artística.
5	Língua em estudo	Tem como foco oferecer uma abordagem reflexiva em relação à conceitos linguísticos e gramaticais. Ela inicia a reflexão sobre um tema gramatical específico usando um trecho do texto principal do capítulo ou de um texto do mesmo gênero em foco.
6	Atividades	Oferece atividades para consolidar os conhecimentos linguísticos através de diversos gêneros textuais.
7	A língua na Real	Apresenta os conceitos gramaticais do capítulo em diversas situações de uso.
8	Escrita em Pauta	Fornecer atividades com o foco em ortografia, acentuação e pontuação
9	Agora é com você	Tem como objetivo propor a produção de gêneros escritos, orais e multimodais.

Fonte: Os autores (2023).

Com essas informações em tela, observa-se que a estruturação dos capítulos, conforme descrita, demonstra um cuidado em engajar os estudantes de maneira progressiva, abordando tanto aspectos literários quanto linguísticos.

Agora, focando no livro “Geração Alpha”, ele apresenta algumas semelhanças com as teorias de Swain sobre a aquisição de segunda língua, mas também exibe algumas divergências. Essas semelhanças nascem, pois, assim como Swain, que destacou a importância da produção oral/escrita na aprendizagem de uma segunda língua, as seções “Primeiras ideias” e “Escrita em Pauta” e “Agora é com Você” do livro focam na aplicação prática da linguagem, incentivando os alunos a produzirem textos, tanto oralmente quanto por escrito.

Porém, apesar do livro citar em seus pressupostos teóricos autores que defendam a interação em sala de aula, como, por exemplo, Irlandé Antunes e o livro “Geração Alpha” promova a produção individual, ele não aborda de maneira explícita o papel do feedback entre pares ou do professor. E isso gera divergências, pois Swain ressaltou a importância do feedback interativo e recíproco entre os alunos como um componente fundamental na aprendizagem. Como evidenciado no livro de Paiva (2011), é necessário haver interação e negociação de sentido com feedback dos interlocutores.

Agora, entrando no livro “Time to Share”, como mencionado anteriormente, a estrutura dos capítulos aqui é diferente, enquanto o “Geração Alpha” se organiza em 9 seções, o “Time to Share” é composto por 8 seções e 12 subseções, para deixar mais sintetizado, será elaborado um quadro com as 8 seções principais evidenciando as subseções presentes:

Quadro 3. Estrutura dos capítulos no livro “Time to Share”

Seção	Título	Função
1	Abertura	Introduz o tema por meio de fotos, imagens artísticas, citações e textos na língua materna. Ajudando os estudantes a desenvolverem um senso estético e a refletirem sobre o tema antes das atividades específicas.
2	Reading Comprehension	Nesta parte, textos autênticos são usados para preparar os alunos para o uso real da língua. As atividades se concentram em localizar informações e compreender os sentidos presentes nos textos. Dividido em três subseções: Before Reading, Reading and After reading.
3	Focus on Vocabulary	O vocabulário dos textos é trabalhado de forma contextualizada para expandir o repertório lexical dos alunos. Subseção: It’s Your Turn, fornece atividades de interação entre os pares ou grupos, orais ou escritas.
4	Language in Use	Visa aprimorar a habilidade dos estudantes em aplicar a língua de forma eficaz e apropriada, tanto na comunicação escrita quanto na oral, em situações do cotidiano. Subseção: Hands On! Fornece atividades que podem ser realizadas entre os pares ou individual.
5	Listening Comprehension	Semelhante à seção de Reading Comprehension, essa parte usa textos orais autênticos para desenvolver a compreensão auditiva dos alunos. Dividido em três subseções: Before listening, listening and After listening.
6	Speaking	Atividades comunicativas são propostas para que os alunos pratiquem os aspectos linguísticos e temáticos aprendidos, individualmente ou em grupos. Subseção: Refletindo sobre o tema.
7	Writing	Essa seção aborda a produção escrita, seguindo três etapas: Before Writing, onde os alunos observam características do gênero a ser produzido; Writing, que guia o processo de escrita com orientações passo a passo; e After Writing, que propõe atividades de compartilhamento e reflexão sobre os textos escritos.

8	Self-Evaluation	No final, os alunos têm a oportunidade de avaliar seu próprio aprendizado, refletindo sobre o que alcançaram e o que poderiam fazer para melhorar.
---	-----------------	--

Fonte: Os autores (2023).

Como podemos ver, a interação em sala de aula é promovida por meio de várias seções e subseções que incentivam os alunos a se envolverem em atividades cooperativas e comunicativas. Tanto nas seções de vocabulário quanto nas seções de fala e escrita, há atividades que encorajam a interação entre pares ou grupos, permitindo que os alunos pratiquem a linguagem de forma autêntica e significativa.

Essa tentativa de trazer a interação mesmo em seções que não dizem respeito a essa condição está alinhada com as informações presentes na BNCC em relação aos eixos organizadores, que menciona que:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar (Brasil, 2018, p. 245).

Em relação ao aspecto organizacional, percebe-se que o livro seguiu as recomendações presentes na Base no que concerne ao modelo metodológico descrito no eixo leitura de LI, no qual a metodologia organizada em “antes” e “depois” deve ser vista como potencializadora e significativa para os estudantes (Brasil, 2018). No caso, o livro estendeu esse mecanismo para outras seções, padronizando a estrutura dos capítulos.

Prosseguindo, de forma mais específica, a atenção voltada para as interações pode ser notada de maneira mais precisa nas subseções “Hands on”, “It’s Your Turn” e na seção “Speaking”. Esse aspecto é convergente com o que buscamos, já que tanto a organização do livro quanto as teorias de Swain enfatizam a importância da produção ativa na aquisição de uma segunda língua.

Além disso, a seção de escrita “Writing”, como evidenciado anteriormente, segue uma abordagem pedagógica similar com o “Reading”. Ao observar características do gênero a ser produzido, seguir orientações passo a passo e participar de atividades de compartilhamento e reflexão, os alunos têm a oportunidade de aplicar a linguagem de maneira significativa e desenvolver suas habilidades de escrita. Isso também incentiva a interação, já que os alunos podem discutir e revisar seus textos com colegas.

Outro aspecto semelhante é que na concepção teórico-metodológica da obra é possível observar o uso da teoria Histórico-cultural de Vygotsky (1978; 2003) também utilizada por Swain, por isso, nota-se que há, de certo modo, mais semelhanças no livro “Time to Share” do que no “Geração Alpha”, no qual podemos perceber que o livro, estruturalmente, consegue fornecer mais mecanismos para despertar o *noticing* (função da percepção) e a testagem de hipótese nas atividades interativas.

No entanto, mesmo com a presença de diversas subseções que buscam estimular esse processo, tais elementos não são considerados passos obrigatórios para o avanço nas atividades, levando muitos educadores a negligenciarem essas orientações. Além disso, se ignoradas, a seção “Speaking” do livro talvez não ofereça um período de expressão oral suficientemente extenso para que os alunos possam exercitar a produção linguística profunda defendida por Swain.

Por último, Swain defende a importância do feedback explícito para que os alunos compreendam suas falhas e como corrigi-las. Apesar de presente, o livro não aborda o feedback explícito de maneira tão aprofundada quanto as teorias de Swain, fazendo com que o professor possa ignorar as poucas recomendações. Deste modo, as atividades de autoavaliação e revisão inseridas no livro podem não substituir completamente o feedback fornecido pelo professor ou colegas de classe.

Estímulo à Produção Oral, Compreensão, Leitura, Escrita e Interação em Sala de Aula

Essa segunda seção consiste em analisar as atividades propostas nos livros didáticos de LP e LI, com o objetivo de identificar como elas estimulam a produção oral dos estudantes, bem como a compreensão oral, leitura, expressão escrita e a promoção da interação em sala de aula. Para atingir essa meta, conduzimos uma revisão dos conteúdos presentes nas obras selecionadas, examinando as abordagens metodológicas empregadas.

Nesse processo, destacamos as atividades que envolvem situações comunicativas e que incentivam as competências linguísticas, além disso, avaliamos a forma como essas atividades são estruturadas para promover a interação entre os estudantes, seja em pares, grupos ou discussões em sala de aula.

Para começar, iniciaremos com as atividades do livro “Geração Alpha”. Veja a figura 1, uma atividade retirada da seção “Primeiras Ideias”:

Figura 1. Atividade – Primeiras Ideias

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Por que algumas narrativas são transmitidas de geração a geração?
2. Você já ouviu ou leu algum conto popular? Em caso afirmativo, compartilhe-o com os colegas.
3. “Quem conta um conto, aumenta um ponto.” Qual é o significado desse provérbio? Você concorda com ele? Explique.
4. Você conhece os falares de outra região do Brasil? Cite exemplos.
5. Você costuma usar gírias em seu dia a dia? Onde aprendeu e com quem?

■ Não escreva no livro.

Fonte: Livro Didático “Geração Alpha” (2018, p.41).

Essa seção se propõe a preparar os alunos aos conteúdos seguintes da unidade, trazendo perguntas que tentam instigar a reflexão e interação na sala de aula. Ademais, o compartilhamento de contos populares entre os colegas pode servir como um meio de intercâmbio linguístico. Swain ressalta a importância da interação social na aprendizagem da língua, pois ela oferece oportunidades para a prática real e a negociação de significados.

Além disso, o conhecimento de diferentes falares regionais envolve a exposição a variações linguísticas. Isso está de acordo com a abordagem de Swain, pois o contato com diferentes formas de linguagem contribui para uma compreensão mais ampla e profunda das estruturas linguísticas e dos usos comunicativos.

Complementando, esse aspecto também está alinhando com o documento norteador, pois “Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (Brasil, 2018, p. 139).

Portanto, a atividade apresenta algumas semelhanças com as teorias de Aquisição da Linguagem desenvolvidas por Swain, especialmente no que diz respeito à exposição à língua, interação social e produção linguística como elementos-chave no processo de aprendizado.

Analisaremos agora mais uma atividade, só que da seção “Agora é com Você”, veja o conteúdo na figura 2:

Figura 2. Atividade - Agora é com você

AGORA É COM VOCÊ!

CONTINUAÇÃO DE NARRATIVA DE AVENTURA

PROPOSTA

Você leu uma narrativa em que as personagens enfrentam perigos e não obtêm sucesso na busca de um objetivo. Releia o final do trecho de *Moby Dick*:

Os botes são içados e, desfraldando todas as velas, o Pequod se lança no encaço da baleia-branca. [...] Ahab diminui a velocidade e fica ali, de pé, o chapéu sobre os olhos, aguardando o raiar do dia.

O que terá acontecido ao raiar o dia? Agora, escreva a continuação dessa história, descrevendo o reencontro de Ahab com a baleia. Em seguida, você e os colegas farão uma roda de leitura para compartilhar as produções.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Narrativa de aventura	Colegas da turma	Narrar a continuação da história lida, com base nos elementos da narrativa de aventura	Roda de leitura na escola

Fonte: Livro Didático “Geração Alpha” (2018, p.22).

Como podemos ver, a proposta é voltada para a produção escrita, porém a etapa de compartilhamento das produções em uma roda de leitura é uma oportunidade para promover a interação oral entre os colegas. Outro ponto que deve ser destacado é que não é porque a atividade é focada na escrita que ela não pode ser interativa, visto que:

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa interação (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala (Antunes, 2003, p. 45).

Em relação à oralidade, durante a roda, os estudantes têm a chance de expressar suas ideias, ouvir as criações dos colegas e trocar experiências sobre a continuação da história. Isso contribui para a prática da expressão oral e para a construção de um ambiente de aprendizado colaborativo, estimulado o *noticing* (função da percepção) e a testagem de hipóteses.

Ademais, na continuação da atividade, podemos observar as orientações, nela, nota-se que está separada em 4 pontos, sendo eles: gênero; público; objetivo e a circulação, esses passos nos relevam informações para o entendimento mais aprofundado da proposta, observe na figura 3, a parte denominada circulação:

Figura 3. Atividade – Agora é com você - Circulação

CIRCULAÇÃO

- 1 Organize com os colegas uma roda de leitura. Antes do dia combinado para a roda de leitura, ensaie em casa, seguindo as orientações apresentadas nos tópicos abaixo:
 - Crie uma voz para cada personagem e outra para o narrador.
 - Busque uma entonação que transmita o clima de suspense e perigo.
 - Leia em um ritmo adequado, nem muito devagar, nem muito rápido, e com fluência, para que o ouvinte acompanhe a história sem ruídos.
 - Atente-se à pontuação, respeitando as pausas, as hesitações e a entonação indicada. Controle o tom e a altura da voz para ganhar a atenção do público.
 - Lembre-se de fazer contato visual e gestos durante a leitura.
- 2 Depois do ensaio, coloque em prática as dicas para a leitura em voz alta.
- 3 Ao final, façam uma roda de conversa para expressarem suas opiniões e sensações em relação à atividade e aos textos dos colegas. Lembrem-se de respeitar a fala do colega, escutando-o com atenção.

Fonte: Livro Didático “Geração Alpha” (2018, p. 23).

Como podemos observar, a atividade da roda de leitura requer uma preparação prévia por parte dos alunos. O ensaio em casa, conforme orientado, permite que os estudantes se familiarizem com o texto, desenvolvam vozes distintas para personagens e narrador, e explorem a entonação apropriada para transmitir o clima do texto, fazendo com que os alunos reflitam sobre o uso adequado da língua, respeitando seus padrões e internalizando regras.

Nesse contexto, nota-se que a atividade promove, além das já citadas, habilidades como interpretação, entonação, ritmo, contato visual, gestos e compreensão oral. A discussão em forma de conversa permite que os alunos expressem suas opiniões e sensações, incentivando a reflexão sobre o processo de leitura em voz alta e a troca de ideias entre os colegas.

Além disso, nas estratégias de apoio, o livro descreve a seguinte informação: “Se perceber algum aluno com alguma dificuldade ao longo da atividade, você poderá fazer intervenções individuais” (Costa; Marchetti, 2018, p.22). Aspecto relevante e que anda em conjunto com as ideias de feedback fornecidas por Swain.

Agora, iremos entrar no livro “Time To Share” e observar como ele trabalha essa questão da oralidade e interação em suas atividades, para tal, separamos três atividades, sendo uma da subseção “Hands On” e as outras da seção “Speaking” e “Writing”. Observe na figura 4:

Figura 4. Atividade da Subseção – Hands On!

HANDS ON!

Describe to a classmate the position of an object in the classroom. He/she tries to guess which object was described. Change roles.

Fonte: Livro Didático “Time To Share” (2018, p. 59).

Como demonstrado, a atividade envolve solicitar aos alunos que descrevam oralmente e em inglês a posição dos objetos na sala de aula em relação a eles próprios e aos seus colegas de classe. Ao fazer isso, é possível estimular a oralidade, compreensão oral e a interação na sala de aula, além disso, o professor tem a oportunidade de participar auxiliando com os nomes dos principais objetos presentes e fornecendo feedbacks sobre as orações desenvolvidas pelos estudantes.

O estímulo fornecido por essa atividade é muito relevante, pois “[...] é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (Geraldi, 2006, p.42). Além de deixar a aula mais dinâmica, esse tipo de atividade fornece ferramentas de interação para o professor, evitando que ele utilize apenas o método tradicional de classificação para explicar os pronomes demonstrativos.

A outra proposta selecionada é da seção “Speaking” que consiste em uma atividade em grupo, no qual os estudantes têm que interagir com o professor e outros estudantes, o objetivo é fazer com que os alunos, na prática, aprendam como apresentar outras pessoas em diversos contextos, veja a atividade na figura 5:

Figura 5. Atividade da Seção - Speaking

- 3** In groups of three, analyse and act out the following situations. Don't forget to consider if they are formal or informal.
- Introducing a new classmate to the teacher.
 - Introducing your sister/brother to a friend.
 - Introducing your mother/father to the school principal.

Fonte: Livro Didático “Time to Share” (2018, p. 26).

Prosseguindo, como podemos ver, a atividade envolve a produção linguística ativa, na qual os participantes precisam criar diálogos para representar diferentes situações de apresentação. Essas características tornam a atividade muito mais contextualizada, pois “concebendo a língua como construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (Brasil, 2018, p. 242).

Em outras palavras, cada situação fornecida na atividade exige que os participantes interajam e negociem significados para efetivamente se comunicar, fazendo com que os eles precisem adaptar seus discursos de acordo com o contexto e o público-alvo, vocabulário apropriado, formas de tratamento e estruturas gramaticais variadas. Fornecendo consciência adaptativa para o aluno, visto que:

[...] saber adequar-se às condições da interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos, fatos; enfim, de ajustar-se à imensa variedade de situações da interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais (Antunes, 2003, p.103).

Olhando para outras habilidades, na seção “Writing”, que apesar de ser focada na escrita, na maioria das atividades dessa seção, ela consegue estimular também outras habilidades, como leitura e a oralidade.

Na atividade selecionada, é solicitado que os alunos escrevam um bilhete para algum membro da família ou alguém que eles amem. Como a atividade está dividida em duas páginas e seções, será utilizada duas figuras para representar:

Figura 6. Atividade

Writing

- 11 Read the notes presented in this unit. In your notebook, write a similar thank you note to a member of your family or someone you love. Follow the steps below.
- Escolha o destinatário de sua mensagem.
 - Elabore o bilhete no caderno, com base nos exemplos desta unidade. Lembre-se das características que um bilhete deve ter:
 - a. texto breve em primeira pessoa;
 - b. linguagem coloquial;
 - c. estrutura livre;
 - d. caráter informativo;
 - e. presença de emissor e receptor.
 - Certifique-se de que seu texto contenha as partes mais importantes de um bilhete: *greetings* ou cumprimentos utilizados na abertura; *addressee* ou destinatário; *body message* ou corpo da mensagem explicando a razão do bilhete; e *closing* ou formas de fechamento/despedidas utilizadas.

Fonte: Livro Didático “Time To Share” (2018, p. 64).

A etapa inicial da atividade envolve a leitura dos exemplos apresentados anteriormente na unidade. Isso demonstra uma conexão com a compreensão escrita, já que os alunos precisam entender os elementos-chave que compõem um bilhete de agradecimento. Confira a continuidade da atividade na próxima figura:

Figura 7. Atividade

- Revise o bilhete e troque-o com o de um colega de classe para que um possa revisar o texto do outro, antes de apresentar ao professor.
- Faça as modificações sugeridas pelo colega e pelo professor e passe o texto a limpo em uma folha avulsa, com capricho para que o destinatário compreenda a mensagem.

After Writing

- Apresente seu bilhete a um colega e explique por que escolheu aquele destinatário para sua mensagem, esclarecendo como o apoio que ele ofereceu foi importante para você.
- Entregue o bilhete pessoalmente, aproveitando para agradecer o apoio recebido. Para ampliar o alcance de seu bilhete, é possível publicá-lo no *site* ou no *blog* da escola, se houver.
- Depois de entregar o bilhete, converse com seus colegas de classe e o professor sobre como foi esse momento.

Fonte: Livro Didático “Time To Share” (2018, p. 65).

Uma vez exposta completamente, percebe-se que a atividade não enfoca na habilidade de oralidade, pois o objetivo principal é a escrita do bilhete. No entanto, a etapa de apresentação para um colega e explicar por que o destinatário foi escolhido para a mensagem envolve discussão oral. Esses fenômenos de escolha e explicação são relevantes, pois estimula a percepção dos estudantes, no qual:

[...] os aprendizes podem perceber uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem produzir de fato, e isso pode ajudá-los a perceber o que não sabem. Assim, os alunos distinguirão problemas em sua interlíngua a partir de seu próprio feedback interno/ou feedback externo, obtido dos interlocutores na troca interativa (Lima; Rottava, 2005, p. 269).

Em continuidade, como os alunos são orientados a escolher um destinatário, elaborar um bilhete seguindo características específicas (breve, linguagem coloquial, estrutura livre, caráter informativo, emissor e receptor), revisar e trocar com um colega para leitura, e então passar o texto a limpo em uma folha, isso demonstra que a atividade está alinhada com conceitos interacionais que buscamos, pois, de acordo com Antunes (2003, p. 46), “professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Além disso, essa atividade exige que os estudantes apliquem regras gramaticais, vocabulário apropriado e expressão pessoal na escrita, o que está alinhado com a teoria de Swain, que enfatiza a produção de língua como uma forma de consolidação do aprendizado. Em convergência, Antunes (2003, p. 51) explique que “a escrita corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço”.

Adicionando, em ambos os livros, ao observar as atividades que buscam estimular a interação em sala de aula, constatamos que, embora algumas iniciativas sejam promissoras, há uma lacuna evidente na quantidade de atividades que efetivamente fomentam a interação entre os estudantes.

Deste modo, além de enfatizar a necessidade de uma quantidade mais substancial de atividades interativas, este estudo ressalta a importância de diversificar as estratégias utilizadas, pois percebeu bastantes repetições metodológicas, a fim de enriquecer a experiência de aprendizado dos estudantes e proporcionar uma preparação mais sólida para a aplicação prática das línguas em situações reais.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as diferenças e semelhanças na abordagem metodológica, à luz da teoria de Merrill Swain e outros autores, dos livros de LP e LI, avaliando a contribuição delas para o aprendizado dessas línguas por parte dos estudantes, pode-se indicar que o objetivo proposto foi alcançado, mas com algumas ressalvas.

Dentre os principais resultados, destaca-se que as estruturas e raciocínios envolvidos no desenvolvimento dos livros didáticos estão progredindo em relação à interação em sala de aula. No entanto, nota-se que, apesar da abrangência desses aspectos na construção, a maioria das atividades ainda segue padrões convencionais, apresentando poucas imagens relevantes e monótonas.

Além disso, em relação às atividades, parece que as propostas que envolvem interação estão incluídas apenas como uma forma de demonstrar sua presença nos livros. Essa percepção é ainda mais evidente no livro “Time To Share”, no qual a maioria das atividades interativas está em subseções que podem ser facilmente ignoradas, pois não são requisitos obrigatórios para compreender e seguir o conteúdo.

Com base nos resultados apresentados aqui, ao evidenciar a insuficiência das atividades nos livros didáticos em relação à interação e expressão oral, o estudo ressalta uma área que carece de aprimoramento no processo de ensino de línguas. Essa constatação pode impulsionar a reformulação dos materiais didáticos, com o objetivo genuíno de desenvolver todas as habilidades linguísticas dos estudantes.

Ademais, os resultados desta pesquisa podem incentivar os professores a procurarem abordagens alternativas aos livros didáticos, demonstrando que, embora haja uma vasta quantidade de informações nos materiais, é essencial explorar métodos cada vez mais diversificados para se conectar com os conteúdos e os estudantes.

Também, os resultados compilados aqui podem servir como incentivo para futuras pesquisas, estimulando a análise comparativa não apenas entre livros do 6º ano, mas também de outras séries e editoras.

Quanto às limitações deste estudo, é importante ressaltar que não foi possível mensurar o nível de eficácia das atividades que promovem a interação, uma vez que não foi conduzida uma investigação em sala de aula.

Outra limitação identificada foi que, embora uma busca abrangente tenha sido realizada em todos os livros, devido às restrições de tempo, teria sido valioso analisar um maior número de atividades de forma específica. Isso permitiria uma compreensão mais completa, mesmo que a maioria delas siga modelos similares de interação.

Posto isso, em relação às futuras investigações, recomenda-se que se sejam utilizadas amostras maiores, não apenas de atividades, mas na coleção inteira do Ensino Fundamental. A amplitude na variedade de dados e exemplos tende a facilitar a obtenção de conclusões mais precisas, quanto mais diversificadas forem as fontes e os exemplos considerados, maior será a base para formular conclusões bem fundamentadas.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Português Brasileiro, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

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

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental, anos finais, 6º ano**. São Paulo: Edições SM, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: dos saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

GERALDI, J. W. **O Texto em Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso de LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

LIMA, M.S. ROTTAVA. L. A pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no Canadá e algumas repercussões no Brasil. **Interfaces Brasil/Canada**, Rio Grande, v. 5 n. 1, p. 267-286, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. Santa Catarina: UFSM. NTE, 2018

POSSENTI, S. Sobre o Ensino de Português na escola. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2006. p. 32-38.

SANTOS, J. M. L.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é na escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

SWAIN, M. **Three function of Output In Second Language Learning**. *In*: COOK, G.; SEIDLHOFFER, B. (orgs). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SILVESTRE, A. R. **Time to share - 6º ano**: ensino fundamental. 2 ed., São Paulo: Saraiva, 2018.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

Recebido em 21 de setembro de 2023.

Aceito em 25 de outubro de 2023.