



MARCOS GABRIEL DE OLIVEIRA

**POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO
CRÍTICO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO MÉDIO**

**LAVRAS – MG
2021**

MARCOS GABRIEL DE OLIVEIRA

**POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras – Português/Inglês e suas Literaturas, para a obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza
Orientador

**LAVRAS - MG
2021**

MARCOS GABRIEL DE OLIVEIRA

**POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO EM UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras – Português/Inglês e suas Literaturas, para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em 17 de novembro de 2021
Dr. Tufi Neder Neto – UFLA
Dra. Tania Regina de Souza Romero – UFLA

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza
Orientador

**LAVRAS – MG
2021**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo Seu imenso e infinito amor a nós derramado, entregue no madeiro da Cruz; e a Seu Filho, por sua Misericórdia para conosco.

A meus pais Vicente e Lúcia; irmãos Cristina, Rafael e Daniel e suas famílias que sempre estiveram ao meu lado, com apoio e compreensão. Também recordo meus familiares que se fizeram mais próximos de mim neste período de estudos.

Ao meu orientador, Gasperim, pela atenção, partilha, apoio e aceite a minha proposta de trabalho. Meu carinho e admiração por você começou enquanto você atuava no que mais gosta: lecionando com empenho e brilho nos olhos.

Aos amigos caros de coração que o curso me proporcionou, presenteando com grandes momentos de encorajamento, perseverança e alegria. Entre tantos que levo comigo, de modo especial, Letícia, Taísa, Carol, Gerlaine, Júlia e Marcos Henrique.

Aos irmãos que ganhei na entrada para a Universidade, *my dear* Marciano e *best* Adriely, anjos que tanto compartilharam comigo, com gestos e orações.

Aos professores do curso de Letras, sonho irreal para mim até ouvir a frase: “Marcos, você está na federal!” Gratidão pelo seu trabalho e dedicação.

A tantos que, a seu modo, fizeram parte desta minha conquista, entre tantas outras que Deus me aprouver.

MUITO OBRIGADO!

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma análise acerca das possibilidades de promoção do letramento crítico em uma sequência didática em um Livro Didático de língua inglesa do ensino médio. Para consolidar esta análise, a teoria do Letramento Crítico foi empregada, buscando autores(as) consolidados na literatura. A escolha dessa teoria se justifica pelo fato de sua importância, relacionada ao uso do Livro Didático para o processo de ensino-aprendizagem do inglês (CARDOSO, 2011; TÍLIO, 2012). Nesta perspectiva, a análise procurou desvendar se no corpus escolhido havia a possibilidade de realização de um ensino de inglês ancorado nas teorias do Letramento Crítico. Para a concretização desta monografia, a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental, foi elencada pois se adequava aos objetivos almejados e ao tipo do corpus a ser analisado. Os resultados apontam que o material não é totalmente adepto à teoria do Letramento Crítico, mas apresenta brechas nas quais o professor pode trabalhá-la. E visando auxiliar a pesquisadores e docentes, público-alvo deste trabalho, no processo de implementação do ensino pautado no Letramento Crítico em sala de aula, algumas ponderações e sugestões acerca das atividades foram levantadas. Deste modo, conclui-se que o trabalho oferece subsídios tanto ao aumento da compreensão do Letramento Crítico quanto às possibilidades de implementá-las em atividades dadas pelos Livro Didático de língua inglesa.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Língua Inglesa. Livro Didático.

ABSTRACT

The present work aims at presenting an analysis about the possibilities of promoting critical literacy in a didactic sequence in a high school English language textbook. To consolidate this analysis, the Critical Literacy theory was used, through the work of renowned authors in this area. The choice of this theory is justified due to its importance, related to the use of the textbook for the teaching-learning process of English (CARDOSO, 2011; TÍLIO, 2012). In this perspective, the analysis sought to unravel whether in the chosen corpus there was the possibility of conducting English teaching anchored in Critical Literacy theories. To do so, the qualitative research, of the documentary type, was listed, as it suited the desired purposes and the type of corpus to be analyzed. The results show that the material is not completely adept at Critical Literacy theory, but it presents gaps in which the teacher can work with the Critical Literacy theory. Moreover, intending to help researchers and teachers, the target audience of this work, in the process of implementing Critical Literacy based teaching in the classroom, some considerations and suggestions about the activities were raised. Thus, it is concluded that the work offers subsidies to increase the understanding of Critical Literacy theory and the possibilities of implementing them in activities given by the English Language Textbooks.

Keywords: Critical Literacy. English Language. Textbook.

LISTA DE SIGLAS

EM – Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LC – Letramento Crítico

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Letramento Crítico

Quadro 2 – Exemplos de questões a serem trabalhadas com os textos

Quadro 3 – Divisão da unidade didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 O livro didático de língua inglesa: da escolha a sua implementação	11
2.2 De Letramento a Letramento Crítico	13
2.3 Letramento Crítico no ensino e aprendizagem de inglês	16
2.4 O Letramento Crítico e contribuições práticas para a elaboração e/ou análise de material didático	18
3 METODOLOGIA.....	23
3.1 Caracterização da pesquisa	23
3.2 Caracterização e contextualização da sequência didática	24
3.3 Procedimentos para análise e discussão dos dados.....	25
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	27
4.1 Find your voice, change the world	27
4.1.1 Time to read	29
4.1.1.1 Starting point	29
4.1.1.2 Reading	30
4.1.1.3 Inside the text	31
4.1.1.4 Texts in dialogue	32
4.1.1.5 Beyond the text.....	33
4.1.2 Your turn.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36

REFERÊNCIAS	38
ANEXOS	41
ANEXO A – Página inicial da unidade 9.....	41
ANEXO B – Atividades exploratórias iniciais	42
ANEXO C – Questões da seção <i>Starting point</i>	43
ANEXO D – Texto da seção <i>Reading</i>	44
ANEXO E – Atividades da seção <i>Inside the text</i>	45
ANEXO F – Texto da seção <i>Text in dialogue</i>	46
ANEXO G – Atividades da seção <i>Text in dialogue</i>	47
ANEXO H – Atividades da seção <i>Beyond the text</i>	48
ANEXO I – Atividades da seção <i>Your turn</i>	48

1 INTRODUÇÃO

Ao observar a situação do ensino nas escolas públicas de educação básica, baseado em experiências pessoais enquanto estudante desse sistema e somado a conhecimentos construídos no decorrer do curso de licenciatura, fui instigado a pesquisar e analisar uma sequência didática de Livro Didático (LD) do Ensino Médio (EM), tomando como disciplina a Língua Estrangeira – Inglês. Ao selecionar a Língua Estrangeira (LE) como língua alvo para a pesquisa, o meu objetivo foi investigar as possibilidades de incorporar um ensino pautado no Letramento Crítico (LC) na língua inglesa, já que a aprendizagem desta possibilita o contato com culturas diferentes. Ademais, durante o curso superior, percebi que no EM não tive contato com conhecimentos que propiciam discussões e reflexões acerca de temáticas na LE, de forma a me tornar um cidadão crítico-reflexivo diante de diferentes realidades culturais, econômicas, políticas e sociais.

O ambiente escolar é um espaço onde pode ser fomentada a criticidade dos estudantes, visando a formação de cidadãos ativos na sociedade. Concernente a tal realidade, é necessário que o ensino seja permeado de atores e processos que possibilitem um espaço de (des) construção de conhecimentos e estratégias didático-metodológicas, preferivelmente de forma reflexiva. Um dos instrumentos utilizados nas escolas é o LD. Esse material é disponibilizado através do Governo pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de forma gratuita, e visa auxiliar as práticas educativas no âmbito nacional público, desde a educação infantil à superior.¹

Assim exposto, e almejando encontrar informações acerca da importância e papel do LD no ensino crítico-reflexivo da língua inglesa, este trabalho tem como objetivo analisar o corpus a partir da teoria do LC, propondo a análise das possibilidades e desafios para a promoção do LC em uma sequência didática do EM. Concomitante à análise do material, apresento neste trabalho uma explanação sobre o LD no ensino. Em seguida, trago conceitos sobre o LC, embasando o porquê de sua importância no ensino, sobretudo nas aulas de inglês. Na sequência, apresento a metodologia empregada para conduzir essa pesquisa e analisar os dados gerados a partir dela. Logo após, apresento uma análise e discussão de uma sequência didática de um livro de inglês do EM à luz das teorias supracitadas e, por fim, trago algumas considerações finais como síntese para o que foi elencado no decorrer da monografia.

¹ BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Ministério da Educação e da Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção do trabalho, apresento aportes teóricos que utilizei para a consolidação do mesmo. Primeiramente, elenco questões relacionadas ao Livro Didático, considerando processos desde a escolha a sua implementação nas escolas. Em um segundo momento, abordo a teoria do Letramento Crítico, a iniciar pela sua distinção com Letramento. No terceiro momento, apresento dados acerca da contribuição do Letramento Crítico no processo de ensino e aprendizagem de inglês. E finalizando esta seção, exemplifico questões práticas que podem ser utilizadas visando um ensino pautado no Letramento Crítico. Tais questões são um pontapé inicial tanto para docentes e pesquisadores da área terem sugestões de como implementar o LC em sala de aula quanto para mim no processo de análise proposto nesta monografia.

2.1 O livro didático de língua inglesa: da escolha à sua implementação

As escolas de educação básica do Brasil utilizam como material didático, na maior parte de suas aulas e disciplinas, o LD disponibilizado pelo Governo através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com o site do Ministério da Educação ², esse material é construído por autores, a partir de critérios pré-estabelecidos pelo PNLD, juntamente com uma editora. Após a produção do livro, ele é inscrito e enviado ao PNLD para que seja feita uma análise da obra e, aquelas que são aprovadas, são enviadas às escolas do país. A partir de então, os professores das escolas públicas fazem a escolha da obra que melhor atende aos estudantes daquele contexto escolar. Feita a seleção, a direção escolar solicita os livros que, comumente, tem o prazo de utilização para 3 ou 4 anos; terminado este prazo, um novo edital de solicitação de LD já estará vigente para novas aquisições.

Um ponto a ser elencado na escolha do LD é o trabalho do professor neste processo. Ao receber o material para análise, este apresenta uma análise elaborada por outros professores que possibilitam uma visão geral da obra. Nessa análise, as teorias de ensino-aprendizagem, a divisão do livro e os materiais extras são citados a fim de que o professor tenha uma ideia de como o material é constituído. No entanto, ainda que essa análise seja de contribuição para o

² BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Ministério da Educação e da Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>.

professor, faz-se necessário que ele avalie o material e verifique se ela condiz com a realidade. Isto é apontado por Cardoso quando ela diz que

no processo de escolha de um LD, salientamos, dentre outras questões, que o professor deve estar atento às orientações, muitas vezes limitadas, do ‘manual do professor’ que acompanha a coleção didática. Isso porque esses manuais discutem uma teorização que, muitas vezes, não é coerente com as atividades propostas nos LD de LE. (CARDOSO, 2011, p. 26).

Assim, o olhar atento e reflexivo do professor sobre o material é de suma importância pois, desde esse ponto, ele já se constitui como um sujeito que não aceita como verdade única aquilo que é dado pelo livro. A respeito dessas orientações ‘limitadas’ que Cardoso expõe, o professor tem a possibilidade de trabalhar sobre elas e ampliar a sua atuação.

Embora o LD não seja o único material que pode ser utilizado em sala de aula, ele se torna o mais acessível para os estudantes e os professores e media o ensino-aprendizagem de forma satisfatória quando utilizado criticamente por discentes e docentes: “[...] o livro didático é um dos melhores recursos acessíveis desde que seja utilizado de maneira consciente pelo professor e pelos aprendizes, não apenas como um programa a ser seguido ao pé da letra.” (SILVA, 2020, p. 84). Isacksson (2019) enfatiza a contribuição do uso de LD, ao expressar que ele para a qualidade do ensino e disponibilidade de conhecimentos. Entretanto, Silva (2020) chama a atenção para a necessidade de olhar para o LD de forma crítica e reflexiva pelo fato de que ele, como material que agrega valor econômico, constitui-se não somente de critérios educacionais adotados pelo PNLD, mas também de um modelo de ensino que seja vendável.

O uso do livro didático de língua inglesa nas escolas públicas é recente, sobretudo no EM cuja distribuição de material começou a partir de 2011 através do PNLD (SILVA, 2020). Embora o LD seja um produto inserido no mercado capitalista, como mencionado anteriormente, ele apresenta seus pontos positivos para a prática docente:

o PNLD garante que LDs de qualidade estejam à disposição de estudantes e professores da rede pública de ensino. Este é um avanço que vem a auxiliar na busca por um ensino melhor, mais contextualizado e interessante a todos. (SARMENTO; LAMBERTS; VON DER, 2016, p. 294).

Essa disponibilidade de LD de inglês para todos os estudantes é importante pois, considerando realidades mais periféricas³, o livro pode ser um dos únicos materiais em LE ao qual o discente terá acesso.

³ Por realidades periféricas apresento como contextos sociais de baixa renda.

Ao tratar o ensino de língua inglesa, o LD tem sua contribuição por, junto aos professores, possibilitar o uso da linguagem para a concretização da aprendizagem (TÍLIO, 2014). E essa concretização está relacionada com o ensino crítico-reflexivo de língua inglesa, o qual possibilita ao estudante “ler o mundo com e na língua.” (TÍLIO, 2014, p. 927). Tal perspectiva de ensino não consegue ser suprida através da leitura tradicional inserida nas escolas, pois esse processo de leitura trata o texto e as questões sociais e estereótipos como realidades únicas e incontestáveis (CARDOSO, 2011).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a língua inglesa “pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (BNCC, 2018, p. 241). Para colaborar com o exercício da cidadania, o trabalho com o LC é viável, justamente por abordar aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos, que permeiam a produção dos discursos e influenciam positivamente na aprendizagem do inglês. Deste modo, reforço sobre o papel do LD no ensino com Silva (2020) que trata o LD como um instrumento que atua no processo de contato do estudante com a língua inglesa, bem como na sua formação cidadã.

Assim exposto acerca do LD de língua inglesa, apresento no tópico seguinte alguns conceitos acerca de Letramento, almejando dar subsídios para a compreensão do LC, discutido em sequência.

2.2 De Letramento a Letramento Crítico

Os estudos linguísticos na área de letramentos datam que sua primeira citação no Brasil ocorreu no ano de 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da autora Mary Kato, sob a forma inglês *Literacy* (SANTOS, 2013). A partir de então, outros autores abordaram o termo de modo a construir e ampliar seu significado que, no início, era entendido sob a forma de domínio da linguagem escrita (KATO, 1986 apud SANTOS, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, Soares e Batista (2005) discorrem que o letramento descreve um conjunto de conhecimentos necessários ao sujeito para participar ativamente na cultura escrita da língua. Nesse viés, o termo em questão aborda o indivíduo como letrado ao passo que ele seja capaz de entender os códigos linguísticos de sua língua, ou seja, fazer uso no dia a dia e compreender variados gêneros.

No entanto, com o avanço das pesquisas, o letramento adquiriu sentido mais amplo. O resultado das pesquisas gerou a noção de novos letramentos e multiletramentos, com uma perspectiva de inserção do letramento nas práticas sociais (FERRAZ; MATTOS, 2019). Segundo esses mesmos autores, os estudos dos novos letramentos se iniciaram com: “autores como Shirley B. Heath, Brian Street, J. R. Gee, Mary Hamilton e vários outros.” (FERRAZ; MATTOS, 2019, p. 46).

Para compreender o sentido de novos letramentos e multiletramentos, recorro a Alves que comenta o fato de “os conceitos expressos pelos prefixos ‘novo’ e ‘multi’ surgem como complementos às teorias dos letramentos para dar conta das novas e múltiplas práticas sociais de linguagem vigentes na sociedade globalizada do século XXI.” (2018, p. 14). Entende-se, pois, que com o avanço da globalização, sobretudo intensificado pelas tecnologias atuais, as necessidades de uso da língua apresentam modificações. Para exemplificação, cito o gênero textual carta: amplamente conhecido, há alguns anos atrás, foi o meio de comunicação que possibilitou o contato entre pessoas residentes em cidades distintas. Atualmente, o número de cartas enviadas é drasticamente menor, isso devido a sua adaptação ao meio eletrônico, transformando-se em *e-mail*. Ao analisar a estrutura deste, ele apresenta as mesmas características das cartas convencionais. Isso demonstra que, as pessoas que faziam uso do correio convencional e agora fazem uso do correio eletrônico, adaptaram-se ao novo letramento: o digital.⁴

Considerando que o letramento não está dissociado das relações de poder que perpassam os textos e as práticas sociais, o LC surgiu como uma abordagem de questionamento diante dos textos (SOUZA, 2020). Na década de 70, Paulo Freire elencou a Pedagogia Crítica que serviu como precursora para o LC, ao abordar que o ensino devia abordar questionamentos dos problemas sociais da realidade dos estudantes, concebendo o ensino como um espaço não neutro (SOUZA, 2014). Esse tipo de letramento é, então, uma possibilidade de romper com os preconceitos e paradigmas enraizados na sociedade. Assim, concernente à necessidade de alteração das rotas de práticas sociais exclusivas, estereotipadas e deturpadoras,

a escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos. E que o falar e o agir, portanto, sendo localizados, vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas, e

⁴ Para mais informações sobre este tipo de letramento, sugiro a leitura de COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

têm sempre implicações nas construções identitárias daqueles que com eles interagem. (JORDÃO, 2007, p. 24).

O ensino deve abordar uma análise da língua como sendo situada contextual e culturalmente, permitindo aos estudantes compreender que a língua não é um sistema neutro, pelo contrário, é permeada de “relações estabelecidas entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais.” (EDMUNDO, 2010, p. 70). Por esse caminho, o trabalho educativo pautado somente em conceber a materialidade linguística dos textos trabalhados em sala de aula torna-se ineficiente para atender às demandas da sociedade em constante e rápida “evolução”.⁵

As relações de poder que existem nos discursos não aparecem de forma explícita, superficial; elas permeiam o texto de modo sutil e por trás de ideias passíveis de não apresentarem maldade, por isso é necessário e importante o trabalho do professor com os textos de forma que eles sejam trabalhados em diálogo com os estudantes, a fim de perceberem que os textos têm “objetivo e contexto sócio-histórico determinados” (SARDINHA, 2018, p. 15).

Ora, se os textos aos quais temos acesso são carregados de subjetividade, temos também a possibilidade, através de nossa subjetividade, de desconstruir os paradigmas neles presentes e modificar nossa relação com o meio. De acordo com Costa Leite, o LC pressupõe “uma luta por uma vida quantitativamente melhor a todos através da construção de uma sociedade baseada em relações não exploratórias e justiça social.” (McLAREN, 2003, p. 70 - 71 apud COSTA LEITE, 2018, p. 162).

A partir disso, elenco também que

se a cultura e o cotidiano dos aprendizes são invisibilizados ou rechaçados sem que haja o questionamento de quais delas estão sendo privilegiadas, o LC não se materializa como prática educacional para o questionamento da condição desse aprendiz. (SOUZA, 2020, p. 66).

Questionamento, portanto, constitui-se como um ponto forte a ser trabalhado em sala de aula, no exercício de (des) construir as realidades que permeiam a sociedade em que os sujeitos se encontram.

Para além da formação de sujeitos críticos do mundo, o LC possibilita também

relacionamentos interpessoais mais saudáveis, uma vez que prioriza o diálogo, o respeito às diferenças (modo de pensar, cor de pele, religião etc.) e percebe

⁵ No que tange o rompimento com os estereótipos presentes na sociedade, ainda não se pode falar em rápida evolução.

a diversidade como atributo benéfico para a troca de saberes, contribuindo para o crescimento e o aperfeiçoamento pessoal. (SARDINHA, 2018, p. 12).

Assim, ao implantar o LC, o professor inicia o processo de ruptura com preconceitos que tanto os estudantes quanto ele possam apresentar frente à diversidade cultural e de ideias. No exercício da reflexão, os cidadãos devem desconstruir e construir paradigmas de outros e de si. Esse é um processo que deve ser feito coletivamente por professores e alunos (JORDÃO; FOGAÇA, 2007).

A partir deste capítulo, ao apresentar algumas ponderações sobre o LC e abordá-lo como instrumento de (des)construção social, através da reflexão e questionamento das realidades, permeadas de intencionalidade daqueles que a produzem em uma cultura e contexto, pretendo agora abordar o ensino de LE associado ao LC.

2.3 Letramento Crítico no ensino e aprendizagem de inglês⁶

A aprendizagem de uma nova língua confere ao cidadão o contato com culturas diferentes da sua. Além disso, aprender uma outra língua pode significar o “desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218). Consonante ao contato com outras culturas, há também o contato com outros estereótipos, crenças, valores. Portanto, nas aulas de inglês deve haver diálogos sobre o conteúdo didático associado às temáticas da realidade, seja considerando o contexto brasileiro seja dos países da língua em estudo. Sobre isso, Jordão e Fogaça ressaltam:

[...] as salas de aula de LE podem adotar uma visão crítica e discursiva da realidade, uma visão que ajude os alunos a perceber vontades de verdade e pretensas certezas como narrativas arbitrárias, e o poder como uma força transitória que, embora sempre presente, também está em transformação permanente, num movimento que constantemente permite a transformação das estruturas sociais. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 97).

Através do ensino reflexivo, além dos questionamentos frente aos discursos sociais, há também uma ruptura com o método tradicional de ensino, onde o estudante é considerado receptor de conteúdo. Confirmando a importância de inserir criticidade nas aulas de LE, Tílio

⁶ O Letramento crítico também aborda o questionamento da relação dialógica entre ensino e aprendizagem. Assim, a separação dos termos ressalta a crítica se aquilo que o professor ‘ensina’ corresponde aos anseios de quem ‘aprende’.

(2012) pontua que há uma falsa crença de que saber uma língua é dominar as 4 habilidades apenas; no entanto, isso implica que o conhecimento de todas essas habilidades sejam uniformes e que a aquisição da língua está completa. O ensino de leitura, escrita, audição e fala, se dissociado de situações contextualizadas, torna-se sem estímulo para os estudantes, pois língua e sociedade são vinculadas (SOUZA, 2014).

Ademais, há de se destacar que nas aulas de LE, no caso a língua inglesa, tanto professor quanto estudantes, ao discutir acerca de um tema, podem fazer o uso da língua materna: “discussões na língua materna ajudarão estudantes e professores a atribuírem significado às suas práticas sociais e, portanto, farão associações das aulas de Inglês com suas vidas dentro e fora da escola”. (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 77 apud SARDINHA, 2018, p. 9). Outro fator a considerar é o nível linguístico dos estudantes: é passível que nem todos apresentem um nível de inglês que os deixe confortável para participar de um diálogo intenso e livre. Jordão e Fogaça (2007) relatam sobre essa questão em um artigo, ao elaborarem material didático de LE:

Pensamos que esta seção será melhor sucedida se conduzida em língua materna, já que os alunos que temos em mente ainda não se sentem suficientemente à vontade para discutir tópicos tão contundentes e polêmicos em LE, além de que a discussão em língua materna pode atenuar consideravelmente as relações de superioridade que tendem a ser estabelecidas entre alunos de diferentes proficiências linguísticas. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 100 - 101).

Interessante nesta ponderação de Jordão e Fogaça é que ambos trazem uma reflexão crítica para a sala de aula: se o intuito da abordagem do LC é romper com relações de poder que permeiam a sociedade, não é coerente fazer dessa abordagem um mecanismo de exclusão, considerando os níveis de proficiência dos estudantes. Por isso o uso de língua materna: para possibilitar a todos um patamar igualitário para construir significados juntos, através dos diferentes olhares sobre o tema em debate.

Contudo, para inserção na sala de aula de temas e ensino pautado no LC, o material utilizado pelo professor, em especial o LD, deve auxiliar o docente nesta missão. Mediante tantas situações cotidianas e profissionais que cercam o educador, ter o LD pautado em um viés crítico o incentiva e aumenta as possibilidades de adesão a essa perspectiva, tomando os estudantes como sujeitos capazes de discutir e (des) construir conceitos e paradigmas presentes na sociedade em que estão inseridos e a si mesmo: “ao refletir sobre um texto, o leitor também reflete sobre si, sobre sua bagagem cultural.” (SARDINHA, 2018, p. 8).

Ainda na perspectiva da importância da LE para os estudantes,

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pode assim construir com os alunos uma percepção de seu papel ativo na transformação da sociedade, uma vez que a sala de aula pode ser um espaço onde se questionem as próprias visões de mundo, onde se investiguem de onde vêm as diferentes perspectivas construídas por nós (incluindo aquelas que se supõem estejam presentes nos textos impressos) e para onde tais perspectivas podem levar, que conseqüências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93)

Deste modo, através da LE os estudantes têm a possibilidade de construir criticidade pelo uso da língua. O questionamento a partir de uma outra língua auxilia no processo de os discentes se formarem ativamente frente aos discursos da sociedade.

A seguir, apresento algumas questões que podem auxiliar o professor na tarefa de analisar o LD.

2.4 O Letramento Crítico e contribuições práticas para a elaboração e/ou análise de material didático

Para a análise e/ou elaboração de um material didático, sob a perspectiva do LC, é interessante apontar características dessa teoria que auxiliam na compreensão de como o trabalho deve ser realizado. Assim, ressalto a não neutralidade da língua, ancorado em Souza (2014) ao esclarecer que “o conhecimento não é natural ou neutro, ele é ideológico. Sendo assim, a principal meta instrucional do LC é o desenvolvimento da consciência crítica opondo-se à mera interpretação sugerida pela leitura crítica.” (p. 42). A partir de tal citação, depreendo que a superficialidade no trato de informações presentes nos materiais didáticos não seja o caminho ideal para atingir a meta de construir cidadãos crítico-reflexivos. Assim, questionamentos que considerem as questões sociais, políticas, culturais e identitárias devem ser consideradas no cotidiano escolar, partindo do material didático ou das interações que surjam a partir de outras discussões (CARDOSO, 2011).

No LD, o professor encontra uma gama de possibilidades de atuação a partir das temáticas dadas, mas é necessário fazer uso consciente e crítico deste material, adequando à realidade dos estudantes, a fim de que o trabalho com ele não seja o fim em si, mas apenas um norteador para auxiliar o docente (SARMENTO; LAMBERTS; VON DER, 2016). E a partir da necessidade da reflexão acerca do LD por professores e estudantes, o LC se consolida como teoria imprescindível pois, “enquanto leitores, podemos usar o nosso poder para questionar a perspectiva de quem escreve ou fala e usar nossa reflexão para entender qual voz é esquecida,

ignorada ou silenciada nesse discurso.” (SOUZA, 2014, p. 33 - 34). Somente a partir do LC é que temos vez e voz de (des) construir os paradigmas que porventura se apegam ao LD, ou até mesmo da “Disneylândia pedagógica ou um mundo ideal sem problemas, que só existe no livro didático” (FREITAG et al, 1997 apud TILIO, 2010. p. 178), numa tentativa camuflada de impor ideologias de militância.

Assim, para o trabalho com os textos didáticos, visando o rompimento com a aceitação unânime de tudo o que eles abordam, aponto como material de referência, as reflexões, estratégia, foco e objetivo apresentados na dissertação de Souza (2014), conforme mostrarei posteriormente nesta seção. Nesse material encontramos explicações de como pensar os textos considerando o ensino pautado no LC. Essas explicações podem ser de grande contribuição primeiramente ao docente para que entenda como explorar o texto, pois de acordo com Duboc (2012), o trabalho com o LC deve partir da atitude do professor em sala de aula.

Quadro 1 - Letramento Crítico

LETRAMENTO CRÍTICO
Quais as ideias e potenciais implicações das sentenças?
Como a realidade é definida? Quem define? Em nome de quem? Beneficia a quem?
Quais as limitações e perspectivas?
Como as sentenças e/ou palavras poderiam ser interpretadas em diferentes contextos?
Estratégia: questionamento
Foco: suposições, produção de conhecimento, poder, representações e implicações.
Objetivo: desenvolver reflexividade (traçar suposições implicações, conectar conhecimento às ações construtivas).

Fonte: adaptado de Lopes; Andreotti; Menezes de Souza, 2006, p. 6 apud Souza, 2014, p. 43.

Considerando o Quadro 1, o trabalho com a leitura dos textos deve priorizar os possíveis embates ideológicos neles contidos. No entanto, não somente o exercício da leitura deve ser crítico-reflexivo, mas também as atividades acerca do texto que envolvem o ensino. Ora, não adianta discutir o texto e depois apresentar atividades que não sequenciam a criticidade do estudante. É comum ver nas atividades escolares questões de interpretação que são superficiais e não adentram as entrelinhas dos textos, sem oferecimento de estímulo para que o aprendiz (des) construa significados acerca do que leu. No ensino de língua inglesa, sobretudo, é recorrente se deparar com atividades de cunho estruturalista, onde o estudante necessita apenas de ‘copiar e colar’ respostas do texto dado.

Nesta perspectiva, como mencionei anteriormente, recorro a Souza (2014) que apresenta exemplos de questões que podem subsidiar a elaboração e/ou adaptação de atividades a partir do LD, a fim de impulsionarem o processo crítico-reflexivo dos sujeitos.

Quadro 2 - Exemplos de questões a serem trabalhadas com os textos

EXEMPLOS DE QUESTÕES A SEREM TRABALHADAS

(McLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004)

1. O que eu aprendi sobre mim mesmo enquanto leitor, escritor e aprendiz?
2. Quais técnicas o autor usou para influenciar meu pensamento?
3. O que essa escrita/texto mensagem/diálogo significam para mim?
4. Esse texto está apresentando uma visão equilibrada do assunto?
5. Eu preciso consultar outra fonte de informação?
6. Qual voz é representada aqui?
7. Qual voz está faltando?
8. Como isso seria diferente se...
9. E se... ?
10. Eu concordo com esse texto?
11. Essa informação faz sentido para mim?
12. Essa informação está em concordância com que eu já sei?
13. Como esse texto está mudando o jeito que eu penso?
14. Qual atitude eu tenho que tomar?

(CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001)

15. Quais são os pressupostos por trás das afirmações?
16. Como o autor entende a realidade? O que está moldando a sua compreensão?
17. Quem decide o que é a realidade, o que se deve saber, o que é preciso ser feito neste contexto?
18. Em nome de quem e em benefício de quem?
19. Quais são as implicações dessas afirmações?
20. Quais são as limitações e contradições dessa perspectiva?

(OSDE, 2005; LITERACY GAINS, 2009)

21. Como você define ...?
22. Como seu entendimento sobre esse assunto foi construído?
23. Você consegue imaginar perspectivas diferentes para um conceito dominante?
24. Você consegue dizer de onde vem um conceito dominante ou popular sobre um assunto?
25. Você consegue ver como as questões em um texto se relacionam com o poder?
26. Como o texto está lhe influenciando na construção de significado?
27. Como a língua em um texto lhe posiciona enquanto leitor? O uso de voz passiva ou ativa lhe posiciona em uma forma particular?
28. Qual visão de mundo e que valores o texto apresenta?

- 29 Quais suposições sobre os seus valores o texto apresenta?
30. Quais perspectivas são omitidas?
31. Quem tem que perguntar, responder às perguntas e que tipo de perguntas são feitas no texto?

EXEMPLOS DE ATIVIDADES COM TEXTOS

(COMBER, 2001; McLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004)

1. Contrastar textos com um tópico em comum para analisar as diferentes perspectivas
2. Avaliar e discutir as afirmações que os textos trazem quanto a sua veracidade e intenções do autor
3. Examinar ou criar um final alternativo para diferentes textos, histórias com o intuito de destacar valores implícitos e expectativas sociais
4. Utilizar exemplos de textos do dia a dia para discutir como eles não são neutros e requerem muito mais do que uma mera decodificação ao passo que esses textos são usados para reconhecer e discutir identidades, relações de poder ...
5. Fazer com que os alunos problematizem o texto, sua linguagem, as relações de poder que ele traz
6. Pedir aos alunos que desafiem o autor por escrever uma carta perguntando algo
7. Escrever uma estória substituindo o gênero, raça ou contando o ponto de vista de alguém que não está na estória.

Fonte: Souza, 2014, p. 224 – 225

Além de colaborar nas discussões deste trabalho, este quadro apresentado pode ser utilizado em sala de aula para enriquecer o trabalho pedagógico dos docentes, refletindo na aprendizagem do inglês pelos estudantes que terão a oportunidade de refletir sobre a língua como um meio cultural de existência, e não como objeto neutro e estagnado.

E considerando o trabalho com o LD, o professor deve estar atento às brechas existentes nas atividades propostas pelo material. E a partir dessas brechas, trabalhar em prol da implantação do LC. Duboc (2012) menciona sobre essa questão ao apresentar que

realizar atividades pedagógicas sobre as premissas do letramento crítico depende, portanto, da atitude docente sobre o currículo. A crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição, mas, sim, na relação atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre que as encontrar ou julgar relevante. (DUBOC, 2012, p. 96)

Por brecha, entende-se como “as oportunidades emergentes na prática pedagógica” (DUBOC, 2012, p. 94). Assim, no cotidiano da sala de aula, cabe ao professor observar que essas brechas estão relacionadas com aqueles momentos em que a temática trabalhada

possibilita o início de um diálogo que reflita a realidade e o contexto dos estudantes, ou uma realidade comum a outros grupos e que seja de responsabilidade de todos.

Assim exposto, dou sequência ao trabalho apresentando a metodologia utilizada para análise do material selecionado.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresento a metodologia utilizada para executar a pesquisa em questão. Dessa forma, na primeira subseção, apresento a abordagem e formato dessa pesquisa. Na subseção seguinte, apresento características gerais do LD abordado, com foco maior na sequência didática escolhida para a análise. E concluo essa seção reafirmando os procedimentos para análise e discussão dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para a análise do material didático, à luz das teorias de Letramento Crítico, busquei embasamento na pesquisa de natureza qualitativa. Essa escolha se justifica no fato de que “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” (FLICK, 2009, p. 37). Como esta pesquisa está relacionada a um objeto de uso concreto e social, através da análise qualitativa é possível inferir reflexões sobre o corpus. Referente a isso, Flick (2009) afirma que esta natureza de pesquisa concede a abertura dos olhares do pesquisador sobre os dados.

Com vistas a fortalecer a pesquisa qualitativa como método apropriado ao meu trabalho, retomo Kripka, Scheller e Bonotto (2015) que afirmam: “os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde este ocorre e do qual faz parte.” (p. 243). Para analisar o Livro Didático, vou levar em consideração seu contexto de uso, fator importante para que a análise aconteça, visto que se trata de um material de uso legítimo e oficial.

A legitimidade do LD faz com que ele se categorize como um documento. Em Cardoso (2011) posso afirmar tal posição quando ela ressalta o LD como fonte primária de informação: “os livros didáticos são fontes primárias, uma vez que não receberam um tratamento analítico, seus dados são originais, assim como foi concebido por suas autoras [...]” (p. 51). Assim, minha pesquisa utiliza de uma fonte de dados analítica para averiguar situações que nele podem ocorrer (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Neste encaminhamento, já apresento a pesquisa documental como tipo utilizado para este trabalho. No entanto, para entender melhor sobre a pesquisa documental, é interessante pontuar que ela se distingue da pesquisa bibliográfica. Ambas têm uma tipologia bem parecida, mas diferem principalmente quanto ao tratamento do material: Gil (2010) esclarece que os

documentos utilizados na pesquisa bibliográfica já receberam diversas análises de diferentes autores, tornando-se uma fonte conhecida por muitos; já os documentos utilizados para a pesquisa documental não contêm dados acerca dele, caracterizado em seu estado original.

O documento utilizado para a análise, o LD, apresenta uma quantidade de dados muito grande para o tipo de trabalho em questão: logo, optei por fazer um recorte para a análise. A delimitação do objeto de estudo demonstra que a escolha foi objetiva e com propósitos definidos, buscando respostas aos questionamentos pressupostos na pesquisa, de acordo com as teorias elencadas (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Assim, tendo apresentado sobre a metodologia abordada, conduzo este trabalho para a apresentação da obra analisada, bem como o recorte feito.

3.2 Caracterização e contextualização da sequência didática

O Guia Digital do PNLD 2021 ⁷ apresenta características de cada uma das obras selecionadas pelo PNLD para que, posteriormente, seja feita a escolha pelos professores. No guia que trata das obras de língua inglesa do EM, é enfatizado que “as obras de Língua Inglesa do Ensino Médio [...] procuram ampliar seus conhecimentos com relação aos campos de estudo e de pesquisa preparando-o para o futuro na esfera pessoal e profissional.” (2021, p. 20). De forma geral, o Guia sugere que os LD propõem o trabalho de modo a possibilitar uma formação voltada para a vida pessoal e profissional, mas não sugere uma formação para as relações sociais que a língua inglesa possibilita.

No que tange a obra selecionada para análise, ela é denominada Moderna Plus - Inglês, da Editora Moderna LTDA, produzida por Ricardo Luiz Teixeira de Almeida. A editora disponibiliza o Livro do Estudante, Manual do Professor, Material Digital do Professor e também o Material Digital do Aluno, composto pelas faixas de áudio para execução das tarefas de compreensão auditiva. Este livro é volume único para os anos do EM, dividido em 19 unidades. ⁸ As atividades que compõem cada unidade são intercaladas de modo que, em unidades pares, o foco se dá na compreensão auditiva, e em unidades ímpares, na leitura. As atividades de produção oral e escrita seguem a mesma intercalação.

⁷ Guia Digital do PNLD. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-lingua-estrangeira-moderna-ingles.pdf>.

⁸ A relação de todas as unidades pode ser acessada à página 76 do Guia, no seguinte link: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-lingua-estrangeira-moderna-ingles.pdf>.

Consonante a abordagem teórico-metodológica, o Guia elenca que são adotados “o diálogo entre os estudos sobre gêneros discursivos, letramento crítico, multiletramentos, multimodalidade, argumentação, interdisciplinaridade e transversalidade.” (2021, p. 76). Justamente pelo fato de o Guia sugerir que no LD em questão há trabalhos com o LC, fiz a escolha deste material no intuito de analisar se tal afirmativa é coerente com a visão de LC discutida neste trabalho. Ademais, outra razão para esta escolha é o fato de que a aprendizagem de uma nova língua possibilita o contato com culturas diferentes, abrindo novos horizontes na vida do sujeito aprendiz.

Por questões de tempo e, considerando as unidades que elencaram atividades voltadas para a interpretação sobre o texto, acrescida do título dado à unidade, o qual chamou minha atenção, fiz um recorte no corpus para executar a análise. Assim, a unidade selecionada foi a 9 - *Find your voice, change the world* (p. 124 - 135), cuja temática está relacionada com festival de arte e ativismo cultural. Essa unidade, como as outras de foco em *reading*, está subdividida em *First of all, Time to read, Inside the language, Grammatical synthesis, Writing* e *Your turn*. Para a análise, *Time to read* e *Your turn* serão as seções utilizadas. Saliento que *Time to read* é composta por *Starting point, Reading, Inside the text, Texts in dialogue* e *Beyond the text*. Nessa unidade são contempladas atividades de leitura e compreensão, foco de minha análise.

Antes de dar sequência à seção dos procedimentos de análise, é pertinente ressaltar a positividade e necessidade do papel do professor referente ao uso do LD. Como indivíduo responsável por instigar e fomentar a criticidade dos estudantes, o professor deve se colocar crítico também sobre o livro didático e, através do conteúdo exigido pelo currículo escolar, ampliar as possibilidades de discussão, já que o LD não é um manual a ser seguido a toda rigidez (SILVA, 2020).

A partir destas considerações, ressalto a questão que guiará a análise a seguir: as atividades propostas pelo LD, nesta unidade, possibilitam o trabalho com LC? Se não, quais são algumas estratégias para o ensino e aprendizagem da unidade à luz do LC? Sigo agora aos procedimentos elencados para a análise dos dados.

3.3 Procedimentos para análise e discussão dos dados

Para consolidação da pesquisa, utilizo como fonte para interpretar e esmiuçar as atividades propostas na sequência didática, as teorias acerca de LC elencadas neste trabalho. A partir delas, construo ponderações que avaliam a presença ou ausência do ensino crítico-reflexivo nesta sequência. Quando necessário, farei sugestões de como trabalhar as atividades

baseado no LC. Para isso, utilizo os Quadros de Souza (2014) transcritos anteriormente, os quais são de importância para refletir acerca dos textos que nos circundam.

Assim, ao analisar uma unidade do LD e fomentar reflexões acerca dela, buscarei pela (in) existência de atividades pautadas no LC. E assim como no artigo de Cardoso (2011), no que diz respeito ao recorte feito no livro didático, este trabalho também “não pretende apresentar generalizações sobre os livros didáticos, ou seja, as análises aqui apresentadas referem-se a um caso específico, dentro de um amplo território de possibilidades.” (p. 50 – 51). A análise deste recorte não aborda as características do livro no todo e não condiz com a realidade dos demais LD.

Ademais, proponho este recorte baseado no fato da unidade ter o foco na leitura. Assim, tenho a possibilidade de trabalhar a perspectiva apontada por Souza (2014) de que, enquanto leitores, podemos questionar os textos que lemos e as intenções do autor ao fazer uma escolha em detrimento de outra.

Na próxima seção, com base nas teorias apresentadas, em consonância com o objetivo dessa pesquisa e tendo em vista a unidade selecionada, apresento a discussão e análise dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De início, apresento uma descrição da unidade, seguida de uma discussão e, em sequência, farei divisões que acompanham a ordem do material, a fim de não alterar a ordem do material didático e apresentar sugestões de acordo com essa sequência. No decorrer das discussões, indicarei o anexo em que é possível visualizar a atividade na íntegra.

Antes de dar início às análises, ressalto que o material didático é produzido em consonância com vários critérios a serem trabalhados, tais como pronúncia, gramática, interpretação textual, vocabulário, compreensão auditiva, de tal modo que os profissionais que produzem o material enfrentam limitações em contemplar tantos itens previstos no PNLD. Assim, é inconveniente de minha parte se não considerar essas questões e esclarecer que, todas as análises e sugestões aqui apresentadas podem ser trabalhadas de acordo com os tópicos supracitados e a carga horária disponível. A dinamicidade, exercida pelo professor, entre esses critérios curriculares e práticas reflexivas, colabora para a formação linguística e social do estudante de línguas.

Passemos à análise e discussão da unidade *Find your voice, change the world*.

4.1 Find your voice, change the world

Como dito anteriormente, a unidade é subdividida em *First of all, Time to read, Inside the language, Grammatical synthesis, Writing e Your turn*. Esta unidade tem como tema central os festivais de arte e ativismo cultural. Logo na primeira página da unidade (ANEXO A), imagens que representam eventos de arte e cultura de alguns povos são apresentadas. Concomitante a essas imagens, 3 questões são dadas a fim de explorar conhecimentos prévios do estudante acerca do assunto (ANEXO B).

Em sequência, questões sobre festivais de arte são dadas como pré-leitura, seguidas de um texto que aborda tal questão. Atividades de interpretação textual aparecem logo em seguida, sendo complementadas por uma seção que traz um outro texto para dialogar com o primeiro. O segundo texto é sobre eventos culturais e, como o primeiro, traz questões de interpretação. Finalizando a parte de interpretação, há uma seção que visa articular o conhecimento entre os dois textos com questões que, segundo as instruções do Manual do Professor, tem a finalidade de fazer o estudante refletir criticamente.

As duas seções que seguem abordam aspectos gramaticais da língua, dados através de atividades, em sua maioria, de preencher lacunas ou de responder a perguntas diretas, e resumos do ponto gramatical abordado. Encaminhando para a penúltima seção, esta sugere a construção de um texto, no caso escrito, abordando os temas que foram estudados e o gênero textual foco na unidade, uma reportagem. Por fim, a unidade traz uma seção que visa recapitular os principais temas da unidade, com atividade em grupo, bem como sugere jogos para fixar a língua.

Em uma análise geral, a estrutura da unidade não difere dos muitos LD presentes no mercado, ou seja, são produzidos como produtos mercadológicos, que precisam ser bons para vendas e não somente baseados em critérios educacionais (SILVA, 2020). As seções analisadas a seguir constituem um trabalho acerca de leitura e atividades de interpretação dos textos. A partir das atividades com o texto, acredito ser possível incitar a reflexão nos alunos sobre o ponto de vista que ele aborda e quais as consequências. Para defender este ponto, tomo como base o Quadro 1 de Souza (2014), onde ele aponta que a estratégia do LC é o questionamento e o foco são as suposições, as implicações que o texto apresenta.

A fim de ilustrar as subdivisões desta unidade e destacar quais serão analisadas, produzi o seguinte quadro. Note em cor verde as seções e subseções que serão analisadas.

Quadro 3 - Divisão da unidade didática

LIVRO DIDÁTICO MODERNA PLUS - INGLÊS		
UNIDADE 9 – <i>FIND YOUR VOICE, CHANGE THE WORLD</i>		
Seção	Subseção	Objetivo
<i>First of all</i>	-	Introduzir a unidade
<i>Time to read</i>	<i>Starting point</i>	Atividades de pré-leitura
	<i>Reading</i>	Texto para leitura
	<i>Inside the text</i>	Atividades de interpretação
	<i>Texts in dialogue</i>	Texto para leitura e atividades de interpretação
	<i>Beyond the text</i>	Atividades de interpretação relacionando os dois textos
<i>Inside the language</i>	-	Atividades de gramática baseadas nos textos anteriores
	<i>Grammatical synthesis</i>	Resumo da gramática abordada na unidade
<i>Writing</i>	<i>Planning</i>	Tópicos auxiliares para a produção textual do gênero abordado na unidade

	<i>Review</i>	Revisão da escrita feita por grupos de estudantes
<i>Your turn</i>	<i>What Did you learn?</i>	Proposta de atividade para discussão em grupo sobre temas da unidade
	<i>Self-learning</i>	Sugestão de jogos para aprendizagem de inglês

E dando sequência à análise, parto para a seção *Time to read*.

4.1.1 Time to read

Esta seção apresenta 5 divisões: *Starting point*, *Reading*, *Inside the text*, *Texts in dialogue* e *Beyond the text*. Vejamos cada uma delas a seguir.

4.1.1.1 Starting point

Aqui o livro aponta como o momento de pré-leitura, e os temas elencados na unidade são expostos através de questões que buscam no estudante o que ele sabe sobre os temas e o que pensa a respeito. Esse preparo para a leitura é importante pois permite que o conhecimento do discente seja considerado, auxiliando tanto o professor a entender como deve proceder com o trabalho quanto possibilita aos estudantes adentrarem a leitura com um olhar mais aguçado, auxiliando-os no processo de compreensão do texto.

Neste ponto, fica a cargo do professor observar as brechas que Duboc (2012) menciona, a fim de utilizá-las para estender a discussão do tema, indo além das atividades propostas pelo material. No Anexo C podemos observar as questões elencadas nesta seção. Trago como exemplo as alternativas ‘D’ e ‘E’ da questão número 2:

D *How can art help express the identities and feelings of a group or community?*

E *How can art help create social changes?*

Estes questionamentos elencados, diferente dos demais, assumem uma posição de maior reflexividade dos temas no âmbito social, importantes para o processo de ensino e aprendizagem considerando o uso da linguagem: “[...] a linguagem não pode ser desvinculada da vida social e política dos indivíduos.” (SOUZA, 2014, p. 32). Contudo, para além dessas questões, pode haver discussões também de como as políticas atuais tratam os eventos culturais; como cultura e arte (não) são preservadas no âmbito judicial; qual o sentido de preservar as

culturas e as formas de arte existentes; como, através de cultura, nos constituímos em uma sociedade.

Em diálogo com o trabalho nas brechas, teoria defendida por Duboc (2012), aponto a necessidade de não ficar preso ao material didático: ele não é “como um programa a ser seguido ao pé da letra.” (SILVA, 2020, p. 84). Cabe, então, ao professor, observar o que é proposto pelo LD e, partindo dos seus conhecimentos, acrescentar novas perspectivas a serem abordadas.

Na sequência, trago o primeiro texto da unidade em análise.

4.1.1.2 Reading

Este tópico é elencado no material para apresentar um texto, baseado no gênero textual abordado na unidade. No caso, uma reportagem sobre um evento cultural realizado na periferia da cidade do Rio de Janeiro é apresentada. Na reportagem é possível observar características do evento, o objetivo do mesmo e quem são alguns dos participantes (ANEXO D).

Embora um trabalho de pré-leitura já tenha sido realizado, sugiro que seja feita uma sinalização aos alunos para que atentem, no decorrer da leitura, para questões como as de número 2, 3, 4, 5 e 10, retomadas do Quadro 2: Quais técnicas o autor usou para influenciar meu pensamento? O que essa escrita/texto mensagem/diálogo significam para mim? Esse texto está apresentando uma visão equilibrada do assunto? Eu preciso consultar outra fonte de informação? Eu concordo com esse texto?

Ao pensar nestas questões, o estudante se posiciona frente ao texto. Ademais, tais questionamentos aprofundam as ideias contidas no texto e desenvolvem a consciência crítica dos estudantes, indo para além das atividades interpretativas dadas pela leitura crítica. (SOUZA, 2014). O papel do LC é possibilitar que os estudantes saiam da superficialidade linguística e adentrem no embate de ideologias que os textos presentes na sociedade trazem consigo:

[...] este enfoque no letramento crítico não despreza o trabalho com leitura que envolve reconhecimento, decodificação e compreensão, mas o estende à interpretação e transposição social, de forma a fazer da atividade de leitura realmente uma prática social. (TÍLIO, 2012, p. 1004)

O texto apresentado pelo material não deve ser apenas pretexto para trabalhar gramática, mas antes deve ser fonte de discussão sobre a sociedade em que o estudante está inserido. A prática de leitura dialoga com o meio social em que está inserida.

No tópico seguinte apresento as questões que o material sugere para interpretar o texto citado nesta seção.

4.1.1.3 Inside the text

Neste ponto do material, são elencadas variadas questões que visam interpretar o texto dado na unidade. Estas atividades (ANEXO E), como dito no Manual do Professor, possibilitam uma compreensão global do texto ou trabalham pontos específicos dele. Ou seja, são atividades que não ultrapassam o limite do que está escrito; são superficiais. No entanto, abro um comentário paralelo a este posicionamento: embora sejam atividades que não desenvolvam a reflexividade/criticidade dos estudantes, são atividades também necessárias para que o estudante possa expressar o que (não) entendeu do texto, se (não) apresentou dificuldades para a compreensão, enfim.

Contudo, um posicionamento reflexivo frente às ideias levantadas no texto pode ser apresentado pelo professor: “O professor tem um papel fundamental em elucidar as desigualdades e fomentar a criticidade de seus alunos.” (SOUZA, 2014, p. 46). Para isso, é necessário adentrar o texto e orientar os estudantes a observar nuances que podem demonstrar pontos de vista diferentes ou perspectivas ausentes.

Recorro ao Quadro 2, extraído de Souza (2014), onde algumas questões podem ser elencadas para o trabalho com o texto apresentado nesta unidade. São elas: Qual voz está faltando? Em nome de quem e em benefício de quem? Quais perspectivas são omitidas?

A sugestão dessas questões se baseia no fato de que: o texto apresenta características do evento e diz que ele é realizado em periferias da cidade. No entanto, ele traz dados gerais sobre o evento e não aborda como os moradores das periferias acolhem o evento, quais são os critérios para participação da comunidade local, quais são os artistas locais que participaram (visto que poucos foram citados); nesta perspectiva, entra a questão da voz que é esquecida: os moradores dessas periferias não ganham voz neste texto porque a opinião ou visão deles sobre o evento não foi elencada. Nesta questão, o LC é importante pois

o LC enfatiza que os textos são utilizados como meios de manipular informações e trazer diferentes representações da realidade que precisam ser vistas com múltiplos olhares. Além da intenção ou legitimação do texto, o LC visa saber como as questões de poder trazem implicações para o processo de leitura. (SOUZA, 2014, p. 103).

Fazer uma leitura deste texto a partir do LC, então, possibilita entender as escolhas feitas pelo autor e suas implicações.

A segunda pergunta que sugiro trabalhar é relativa à questão anterior: quem é o beneficiado com esse grande evento? A comunidade tem participação que seja de bom grado a ela? São pontos assim que, por não serem pontuados na construção do texto, podem negar ao estudante a oportunidade de compreensão de um fato em sentido local e global. Baseado em Mattos (2011),⁹ Souza afirma:

sob a luz do LC, é preciso que os alunos concebam a aprendizagem de inglês como um importante momento para se pensar não somente no significado de fazer parte de um mundo globalizado e suas exigências, mas também, contrastar o local e o global (SOUZA, 2014, p. 140)

Aproveito esta seção de análise, onde questionamentos e diálogo entre os discentes são levantados, para apontar o que foi dito por Jordão e Fogaça (2007): estes sugerem que discussões em sala de aula de língua inglesa ocorram na língua materna dos estudantes, pois como o nível de fluência dos estudantes pode ser irregular, o uso de língua materna possibilita que eles sintam mais à vontade na interação bem como evita uma possível exclusão daqueles que ainda não têm facilidade no uso oral da língua inglesa. Esta consideração pode ser utilizada nas demais reflexões em aula. A seguir, discussão da seção *Texts in dialogue*.

4.1.1.4 Texts in dialogue

Após as atividades de interpretação acerca do primeiro texto, um outro é dado para acrescentar ideias ao anterior. Este segundo é uma entrevista que aborda o tema da arte, por *Howardena Pindell* (ANEXO F). Em sequência ao texto, atividades da mesma perspectiva das anteriores são elencadas (ANEXO G).

Pensando no viés do LC nestas atividades, o professor pode elencar questionamentos acerca de quais poderes *Howardena Pindell* enfrentou em sua vida e como, através da arte, ela superou essas dominâncias. Para além da vida da entrevistada, em um contexto mais próximo da realidade escolar, que outras pessoas lutaram contra poderes de elite através da arte? Embora

⁹ MATTOS, A. M. A. **O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública:** novos letramentos, globalização e cidadania. Orientador: Walkyria Maria Monte Mór. 2011. 248 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

pareçam questionamentos simples, são capazes de emergir reflexões que o material não elucidou.

Sobre o nível de complexidade das discussões pautadas no LC, Tílio pondera:

Em relação ao letramento crítico, é importante ressaltar que a adoção de um paradigma crítico não implica em levantar questionamentos filosóficos profundos e existenciais acerca dos temas trabalhados; trata-se apenas de problematizar questões relevantes à realidade sociocultural do aluno que inevitavelmente surgem no uso da língua. (TÍLIO, 2014, p. 941).

Esta citação de Tílio (2014) nos faz atentar não somente para a questão de que a discussão pautada no LC não precisa ser filosófica e complexa, mas também notar que a realidade sociocultural do estudante deve ser levada em consideração no decorrer dos questionamentos.

Os temas que são elencados pelo material didático devem ser debatidos em vista a formar cidadãos crítico-reflexivos de sua realidade, partindo do entendimento de que os textos são posicionamentos de outrem. Em outras palavras, como em Souza (2014), “o conhecimento não é natural ou neutro, ele é ideológico.” (p. 42). Assim, torna-se necessário instigar os estudantes ao questionamento da realidade que os circunda, partindo dos temas elencados no material didático, auxiliando-os na percepção e desconstrução de paradigmas e ideologias que circulam implicitamente no meio social.

Para finalizar a análise da última subseção de *Time to read*, dou sequência no próximo tópico.

4.1.1.5 Beyond the text

Essa é última seção que aborda a questão de leitura e compreensão da unidade. Ela é responsável por apresentar questões cujo objetivo, segundo a explicação no Manual do Professor, é refletir criticamente sobre o tema do texto. Portanto, espera-se que aqui as atividades sejam atreladas ao LC (ANEXO H).

A primeira pergunta discorre sobre o texto 1. As 3 questões internas que são elencadas têm o termo ‘*periphery*’ perpassando por elas, sendo essas questões deveras pertinentes e reflexivas, sobretudo as alternativas B e C. Nesta pergunta, é notório que o autor do LD extraiu um tema que tem muito a ser discutido e que no decorrer do texto foi tratado apenas como um elemento a mais. Nosso poder enquanto leitores nos possibilita questionarmos vozes que estão sendo silenciadas através da posição escolhida pelo autor do texto, de acordo com Souza (2014).

Ao discutir o termo periferia, associado a todas as questões que o evento *FLUPP*¹⁰ reflete neste ambiente, estamos nos posicionando de modo reflexivo acerca de uma realidade que está sendo apresentada no texto em um viés único, desconsiderando a posição deste grupo, excluído pela sociedade e também pelo texto, que faz uma tentativa de dar voz aos silenciados.

A segunda questão aborda aspectos da entrevista. Esta questão apresenta um bom caminho para a argumentação por parte dos estudantes, mas pode ser mais trabalhada com o auxílio do professor. Uma sugestão, pontuada no Quadro 2 de Souza (2014), é a relação do texto com outro texto de mesma temática. No primeiro texto, um evento cultural é exposto; no segundo, uma artista ‘vitoriosa’ sobre as militâncias de sua época é entrevistada. Qual a relação em comum que estes textos apresentam? Ambos trazem a arte em um âmbito de repressão e silenciamento; no entanto, ambos indicam sucesso para os envolvidos? Embora no texto 1 a realidade social de periferia seja citada, não há muito enfoque no sucesso que ela obteve; já no texto 2, a entrevistada conseguiu voz através da arte. Nota-se, pois, que uma mesma problemática que perpassa dois textos, de modo implícito, recebe diferentes tratamentos e fins. Levar o estudante a observar essas nuances e questionar o porquê dessas ocorrências é contribuir para que ele perceba, no dia a dia, as diferenças de tratamento que são dadas para situações iguais, mas com grupos diferentes.

Outro meio de exercitar a reflexividade, que é sugerido no Quadro 2, é a construção de um outro final para o texto trabalhado, de modo a dar ênfase a valores, pessoas ou realidades negligenciadas na história. Assim, um novo olhar será lançado sobre o texto, contribuindo para que o estudante perceba “que os significados dos textos são ideológicos e devem ser interpretados de forma subjetiva, influenciados pelo contexto sócio-político e discursivo onde ocorrem.” (CARDOSO, 2011, p. 34). O leitor pode, portanto, (des) construir as ideologias dadas no texto.

4.1.2 Your turn

Esta seção, penúltima da sequência didática, traz questões que visam recapitular o que foi visto no decorrer da unidade para serem discutidas em grupo, compartilhando o conhecimento (ANEXO I). A partir da análise destas questões, entendo que seu foco é uma discussão aprofundada sobre o que os estudantes compreenderam sobre as temáticas de ativismo cultural e eventos de artes.

¹⁰ *FLUPP – Literary Festival of the Urban Periphery*

Perante os 4 questionamentos da primeira questão, destaco os dois últimos como mais reflexivos para o âmbito da vida cotidiana dos estudantes. Na alternativa ‘C’, ao indagar os estudantes como eles podem utilizar os conhecimentos da unidade em seus ambientes sociais, o autor incita a reflexão e também coloca os estudantes como agência: “O aluno enquanto agência dotado de autonomia precisa dessa forma ser crítico diante das informações às quais ele está exposto (SOUZA, 2020, p. 181). O contexto do discente deve ser levado em consideração no processo de aprendizagem para que o assunto tratado não seja algo aquém da sua realidade; se não houver conexão com seu local de fala, que sentido faz para ele enquanto cidadão? Sarmento, Lamberts e Von Der (2016) discorrem sobre a necessidade de adaptação, por parte dos professores, das atividades do material didático para o contexto dos estudantes.

Assim, na questão “C”, o que pode ser incrementado é o direcionamento a um contexto focado à vida dos discentes pois são sugeridos três locais de atuação: escola, comunidade e cidade. No entanto, são espaços amplos que podem dificultar os alunos na compreensão de sua atuação. A cargo de exemplificação, considerando uma realidade local da cidade em que resido, eu poderia induzir os estudantes a refletirem sobre como e porque um templo religioso histórico interfere na vida dos munícipes, analisando a partir da questão cultural e artística do templo.

Já na alternativa ‘D’, a temática da cultura é abordada em uma relação que até então não havia sido trabalhada no material: sua consolidação considerando a língua inglesa. Ora, o LD é de língua inglesa, mas pouco sugere acerca da utilização social da língua nos temas abordados. E como elencado em Tílio (2012), “o acesso à língua estrangeira, portanto, pode permitir maior inclusão social no mundo globalizado.” (p. 931). A proposta da atividade em ‘D’ colabora, portanto, neste processo de inserção do cidadão no mundo social, através da reflexão sobre o uso da língua em questão.

Assim, finalizo a etapa de análise dessas atividades propostas, relacionadas aos textos e temas elencados na sequência didática. Na sequência, apresento considerações finais tendo em vista o objetivo deste trabalho em consonância com os resultados da análise e discussão apresentadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste trabalho, que é verificar as possibilidades de práticas do Letramento Crítico em uma sequência didática de inglês, verifiquei que na unidade elencada do LD Moderna Plus - Inglês, *Find your voice, change the world*, nem todas as atividades se constituíram em um viés que aborde os pressupostos do Letramento Crítico. Assim, os resultados mostraram que a maioria das atividades constituíram ações superficiais acerca do texto ou do tema tratado. Dessa forma, o desenvolvimento reflexivo-crítico dos estudantes não foi fortemente trabalhado pelo corpus analisado. Desse modo, é de responsabilidade do docente trabalhar brechas e sobretudo criá-las visando aumentar a criticidade das atividades.

Contudo, como observado no decorrer da análise, somente algumas das atividades elencaram uma forma de trabalhar o tema exposto de modo que o estudante se posicionasse reflexivamente. Ademais, o texto da sequência didática abordou a questão da arte em um ambiente de periferia: este tema é um ponto que pode elencar discussões calorosas e que contribuem fortemente para a construção dos sujeitos aprendizes, colaborando à sua consolidação como cidadãos críticos.

Ainda concernente a teoria do Letramento Crítico, através dela foi possível elencar novos pontos a serem explorados nas atividades, outrora acríicas. Assim, verifica-se que o material didático não é um manual a reger as aulas, mas sim um instrumento a servir de base para que o professor exerça seu trabalho, possibilitando aos sujeitos o contato com uma educação crítica. Somado a essas observações, contraponho ao que foi dito no Guia (2021) que caracterizou o livro como adepto das teorias de Letramento Crítico. Perante as análises e dados, considero a unidade rica em brechas para a atuação do professor adepto ao Letramento Crítico.

E no que tange a atuação do professor, ela é de grande valia como foi observado no decorrer do trabalho e por vezes elencado por Cardoso, 2011; Duboc, 2012; Silva, 2020; Souza, 2014. Através desse profissional, no ambiente escolar, inicia-se um processo de formação crítico-reflexivo nos estudantes em contato com a sociedade. Logo, a mediação do professor na relação estudante e ambiente possibilita ao estudante um posicionamento ativo.

Como limitações dessa pesquisa e sugestões para futuras pesquisas, recomendo uma pesquisa com estudantes no sentido de se compreender a percepção e reação deles diante das atividades abordadas pelo livro didático, mediante uma abordagem crítica a ser empregada pelo professor. Outra sugestão é o diálogo desse posicionamento crítico frente a ações concretas e sociais na realidade do estudante; no caso, proponho um trabalho de pesquisa que busque uma ação prática após discussões pautadas no Letramento Crítico.

E concluo que o trabalho com o material didático deve ser atento e crítico, promovendo juntamente com o discente um processo de (des) construção daquilo que está exposto, considerando o caráter político e ideológico da língua que materializa diversas relações de poder, valendo-nos do Letramento Crítico para auxiliar nesta tarefa de (des) construção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L. T. de. **Moderna Plus Inglês**. Manual do Professor. Moderna: São Paulo. 1ª ed, 2020. Disponível em: <<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-inglesa/moderna-plus>>. Acesso em 30 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Guia digital do PNLD 2021**. 2021. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-lingua-estrangeira-moderna-ingles.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Site. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 30 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

CARDOSO, D. C. **Letramento crítico e o livro didático de inglês**: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. 146 p.

COSTA LEITE, P. M. C. O panorama atual brasileiro e suas implicações para uma formação inicial crítico-reflexiva. In: COSTA LEITE, P. M. C.; GUEDES, A. de S.; Marina Morena dos Santos e Silva. (org.). **A Linguística Aplicada e seus desdobramentos**: um panorama das pesquisas em língua estrangeira no PosLin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 161-169.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês. (Tese). USP; São Paulo. 2012, 258 p. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/pt-br.php>>. Acesso em 29 de setembro de 2021.

EDMUNDO, E. S. G. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico**. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. 241 p.

FERRAZ, D. de M.; MATTOS, A. M. de A. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (orgs). **Língua, discurso e política**: desafios contemporâneos. 1ed. Campinas: Pontes editores, 2019, v. 1, p. 233-253.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. In: _____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 3ª ed., 2009, 405 p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas: São Paulo, 6. ed., 2010. Disponível em: <gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf (wordpress.com)>. Acesso em 27 de setembro de 2021.

ISACKSSON, I. **A importância do livro didático no ensino de línguas**. Revista Psicologia e Saberes. v. 8, n. 12, 2019. p. 193 – 201.

JORDÃO, C. M. **As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v.1, n.46, p. 19-29, Jan./Jun. 2007.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. **Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido.** Línguas & Letras (UNIOESTE), v. 8, p. 79-105, 2007.

KRIPKA, R. M L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** Atas, Investigação Qualitativa em Educação, v. 2, 2015. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/280924900>>. Acesso em 27 de setembro de 2021.

LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.). **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice,** p. 185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

SANTOS, R. R. P. de. **O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada.** the ESPecialist, São Paulo, vol. 34, nº 1, 2013.

SARDINHA, P. M. M. **Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos.** Linguagens & Cidadania, v. 20, jan./dez. 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/279152721.pdf>>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. VON DER H. **O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização.** Revista (Com) Textos Linguísticos, v. 10, n. 17, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805>>. Acesso em 13 de setembro de 2021.

SILVA, G. dos S. da. **Cultura e representações do Livro Didático de Língua Inglesa do PNLD.** Tese (Doutorado em Letras). Curitiba, 2020, 196 p.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

SOUZA, G. R. de. **Por uma língua estrangeira inclusiva: o letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês.** Tese (doutorado). CEFET MG, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.

_____. **Novos Significados para o Ensino e Aprendizagem de inglês: O letramento crítico em uma turma de aceleração.** Orientador: Míriam Lúcia dos Santos Jorge. 2014. 256 f. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9R3NER/1/1598m.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2021.

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

SciELO - Brasil - Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual <Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual>. Acesso em: 05 de agosto de 2021.

_____. **Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública:** possibilidades e desafios. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925- 944, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a16.pdf>>. Acesso em 05 de agosto de 2021.

ANEXOS

ANEXO A – Página inicial da unidade 9 ¹¹

UNIT 9

**FIND YOUR VOICE,
CHANGE THE WORLD**

Discourse genre: feature article.

Theme: arts festivals and cultural activism.



The objectives of this unit are:

- ★ to become familiar with the discourse genre feature article;
- ★ to do activities that lead you to reflect on arts, culture and society.


124

¹¹ Todos os anexos são oriundos de: ALMEIDA, R. L. T. de. **Moderna Plus Inglês**. Manual do Professor. Moderna: São Paulo. 1ª ed, 2020. P. 262 – 273. Disponível em:

ANEXO B – Atividades exploratórias iniciais





FIRST OF ALL *Objetivos: refletir sobre o tema da unidade e praticar a argumentação.*


▶  Que eventos culturais de sua cidade ou região vocês conhecem? E de outros lugares do Brasil e do mundo?


▶ O que vocês entendem por cultura? O que faz algo ser considerado "cultural"?

▶ Podem existir diversas culturas dentro de um mesmo país? Expliquem. *Resposta pessoal*

1  Match the cultural and artistic expressions to the pictures.

a folk dance II
b literary fair V
c theatrical performance I
d traditional clothing III
e traditional food IV

P 2  Can you think of an event that mixes different cultural and artistic expressions? What is its name? Talk about that event. *Resposta pessoal*


P 3  Discuss the following questions. *Resposta pessoal*


a Do you think language is a part of culture? Why?


b Have you been in touch with different cultures in your life? Which ones? What attracted your attention about them?

c Do you think it is more common for different cultures to influence one another nowadays than it was in the past? Explain.

125

ANEXO C – Questões da seção *Starting point*


STARTING POINT  Pré-leitura


1  Choose all the options that you think are appropriate to answer each question.

a What do you expect to find at an arts festival? *Resposta pessoal. Objetivo: ativar conhecimento prévio sobre o tema do texto.*

- I Live music.
- II Acting workshops.
- III Painting exhibitions.
- IV Dance performances.
- V Round-table discussions.

b What do you think some possible objectives of arts festivals are?

- I Popularizing contemporary, *avant-garde* or classic arts.
- II Teaching visual arts, literature, drama or art history.
- III Selling books, paintings or other artistic products.
- IV Using art to discuss social or community issues.
- V Supporting popular or local artistic production.

2  Discuss and answer the questions. *Resposta pessoal. Objetivo: ativar conhecimento prévio sobre o tema do texto.*

- a** How important is art in your life?
- b** What are your favorite forms of art?
- c** Do you think you or one of your classmates could become artists? Why?
- d** How can art help express the identities and feelings of a group or community?
- e** How can art help create social changes?

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 8.070, de 10 de fevereiro de 1990.

ANEXO D – Texto da seção *Reading*


RioOnWatch
COMMUNITY REPORTING ON RIO

HOME COMMUNITIES POLICIES VIOLATIONS ORGANIZING UNDERSTAND RIO CONTENT MAP ABOUT JOURNALISTS

FLUPP Literary Festival for Rio's Favelas Returns for Fifth Edition in City of God



Celebrating literature from Rio de Janeiro's favela communities, the annual Literary Festival of the Urban Periphery, or FLUPP, returned for its fifth edition this month. This year's event took place from November 8 to 13 in City of God, bringing together acclaimed authors, musicians, filmmakers and artists from across Brazil and the world to give workshops, lectures and round-table discussions in the community. The festival also held its third international slam poetry contest, as well as a free book fair.

[...]

The idea of the "periphery" in this festival extends beyond the geographical sense to include communities and identities that are marginalized in society.

[...]

Each year, the festival takes place in a different favela. Past editions were hosted in Morro dos Prazeres, Vigário Geral, Mangueira and Chapéu Mangueira. This year's festival in City of God coincided with the community's 50th anniversary.

[...]

More than 100 authors and artists representing over 20 countries attended FLUPP this year, including Akwaeke Emezi from Nigeria, Haroldo Costa from Brazil, Guy Deslauriers from Martinique, Antônio Paciência from Angola, Nadifa Mohamed from Somalia/UK, and BNegão from Brazil, to name a few. Activities included film screenings, a theater performance by Vidigal-based group Nós do Morro (We of the Hill) and round-table discussions including the following themes: Literary Nomadism, What Stories Do We Tell about Ourselves?, Being Trans and Creative, Militancy is a Women's Movement and Quilombo Literature. One panel entitled The Aesthetic of Occupations featured Maria da Penha from Vila Autódromo and Diana Bogado from the Evictions Museum. Other activities included storytelling for children and painting workshops. The finalists for this year's Rio Poetry Slam were Edmee DiosaLoca from Mexico, Mel Duarte from São Paulo, Brazil, Chris Tse from Canada and Sergio Garau from Italy.

[...]

The idea of the festival is to recognize and validate cultural production in spaces that often get ignored by society and especially the world of the arts.

[...]

This article was written by Nour El-Youssef and published on November 21, 2016.

Available at: <<https://www.rioonwatch.org/?p=34069>>. Accessed on: April 14, 2020.

ANEXO E – Atividades da seção *Inside the text*

- 1 Match the pictures to the corresponding activities mentioned in the text.
Objetivo: inferir o sentido de palavras ou expressões no texto.



- a lecture II b book fair I c storytelling III

- 2 Answer the questions. **Objetivo:** compreender globalmente o texto.
- a What is the general objective of a feature article about a cultural event? *Resposta esperada:* to provide detailed information about the event.
- b What is the focus of this specific feature article? *Resposta esperada:* the fifth edition of FLUPP.
- 3 Read the sentences and write *T* (true) or *F* (false) according to the text. **Objetivo:** identificar informações específicas no texto.
- a This edition of FLUPP had storytelling for children. T
- b The activities held at FLUPP included a slam poetry workshop. F
- c The festival goes beyond literature and includes other art forms. T
- d The event celebrates local literature, so it does not include foreign authors. F
- 4 In the following excerpt, what does the word in bold refer to? **Objetivo:** inferir o sentido de palavra no texto.

"The idea of the festival is to recognize and validate cultural production in **spaces** that often get ignored by society and especially the world of the arts."

- a Peripheries and favelas. X c Private schools and sports clubs.
- b Libraries and bookstores. d Blogs and other online platforms.

- 5 Complete the following sentences. **Objetivo:** identificar informações específicas no texto.
- a FLUPP takes place in a ★ each year. *different favela*
- b The festival's idea of "periphery" extends to communities and identities that are ★ in society. *marginalized*



ANEXO F – Texto da seção *Text in dialogue*

- 1 Read the interview and choose the correct answers. **Objetivo:** compreender globalmente o texto.

50 Years of Art and Activism: An Interview with Howardena Pindell

Osei Bonsu interviews the artist about the evolution of her thinking
[...]

Osei Bonsu: Your training in figurative painting began as an undergraduate at Boston University's College of Fine Arts, after which you enrolled in Yale University School of Art's renowned MFA programme, graduating in 1967. How would you describe your college experience?

Howardena Pindell: I was a student when John F. Kennedy was president (1961-63) but Boston was still a very racist city: you could be told to leave a restaurant because they wouldn't serve you. Despite not being an easy place to live, the education was excellent, especially in terms of traditional figurative painting. [...]
[...]

OB: Many works from your "Autobiography" series, beginning in 1982, use texts and documents lifted from civil-rights legislature and political-protest movements. Why did you decide to integrate text into your work?

HP: Text became important because I wanted people to clearly understand what I was saying. One of my first text pieces was *Autobiography: Air/CS560* (1988), which refers to a gas that was used during the Vietnam War. [...] That was a work about people rising up against totalitarian governments. I also made two large-scale pieces with text, *Autobiography: Scapegoat* (1990) and *Autobiography: The Search (Chrysalis/Meditation, Positive/Negative)* (1988-89). At the time, my work was panned for being "too obvious" – critics wanted there to be some mystery. But I didn't think there should be anything mysterious about genocide. I continue to use text in my current work, but my practice has two heads: my abstract works are about beauty and finding a peaceful place to put my thinking; my more figurative pieces address political issues. I need that mental balance.



ART: ESTEWILL PHOTO; HOWARDENA PINDELL

ANEXO G – Atividades da seção *Text in dialogue*

- a Howardena Pindell is...
- | | | | |
|---------------|----------------|------------------|------------|
| I an actress. | II a composer. | III a painter. X | IV a poet. |
|---------------|----------------|------------------|------------|
- b She is...
- | | | | |
|---------------|--------------|--------------------|----------------|
| I American. X | II Nigerian. | III South African. | IV Vietnamese. |
|---------------|--------------|--------------------|----------------|

2 Read the sentences and write *T* (true) or *F* (false), according to the interview.

- a All of her works of art discuss social and political issues. F
- b Ms. Pindell experienced racism during her college days. T
- c Her political works are exclusively about being black in a racist world. F
- d Her artistic creations include beauty and finding peaceful places to put her thoughts. T

Objetivo: identificar informações específicas no texto.

129

3 Answer the questions. **Objetivo:** identificar informações específicas no texto e fazer inferência.

- a Why did Howardena Pindell decide to integrate text into her work? *Resposta esperada:* because she wanted people to clearly understand what she was saying.
- b Why did she need verbal texts to achieve this purpose? *Resposta esperada:* because verbal texts can formulate messages more explicitly than paintings.
- P** c In "my work was **panned**," does the word in bold carry a positive or a negative connotation? Explain. *Resposta esperada:* a conotação é negativa, porque está associada ao fato de que os críticos não gostaram do seu trabalho nesse caso.

P 4 Take a look at a painting by Howardena Pindell and answer the questions. **Objetivo:** compreender globalmente o texto.




Hunger: The Color of Bones (detail) (2014), by Howardena Pindell. Mixed media, 71 x 140 in. Museum of Contemporary Art Chicago, Chicago, United States.


- a What is the painting about? *Resposta esperada:* sobre a fome e a morte.
- b Which words in the painting helped you make sense of it? *Resposta pessoal. Resposta possível:* hunger, famines, starvation (fome); wars (guerras); holocausts (holocaustos); genocide (genocídio).

ANEXO H – Atividades da seção *Beyond the text*

BEYOND THE TEXT Pós-leitura

P 1  **Resposta pessoal. Objetivos: refletir criticamente sobre o tema do texto e praticar a argumentação.** Consider the feature article in "Reading" and discuss the questions with a classmate.

- What is the basic meaning of "periphery"? What are the implications of extending its meaning to groups of people, as exemplified in the text?
- Do you think this extension of meaning of the term "periphery" helps "validate cultural production" by people "that often get ignored by society?" Explain.
- Do you think the extension of meaning of the term "periphery" includes (or should include) *quilombolas* and indigenous peoples? What do you know about *quilombolas* and indigenous peoples' literatures? What do you think should be done to "validate" them?

P 2  **Resposta pessoal. Objetivos: refletir criticamente sobre o tema do texto e praticar a argumentação.** Take another look at the painting by Howardena Pindell in "Texts in dialogue" and discuss the following questions.

- Do you agree with the criticism received by Ms. Pindell for her use of text in her paintings? Why?
- Do you think works of art can raise awareness of social issues? Do you think they should do it? Explain.

130

ANEXO I – Atividades da seção *Your turn*

YOUR TURN

Objetivo: refletir sobre o processo de aprendizagem.

WHAT DID YOU LEARN?

1  Organizem uma roda de conversa com toda a turma para avaliar o tema e os conteúdos desta unidade. Considerem as seguintes questões como ponto de partida para a discussão.

- O que vocês puderam refletir sobre cultura?
- Na opinião de vocês, é importante frequentar eventos culturais de tipos variados? Por quê?
- Como vocês podem utilizar os conhecimentos adquiridos nesta unidade para melhorar a escola, a comunidade e a cidade de vocês?
- Como o inglês pode ser usado para promover eventos culturais na sua cidade e no mundo?