

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL FACULDADE DE
ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

DIANA PACHECO DE SOUZA

**QUESTÕES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE
INGLÊS A PARTIR DA PRÁTICA SOCIAL CRÍTICA**

Campo Grande – MS Agosto – 2019

DIANA PACHECO DE SOUZA

**QUESTÕES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE
INGLÊS A PARTIR DA PRÁTICA SOCIAL CRÍTICA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre
ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de
Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki.
Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS Agosto – 2019

DIANA PACHECO DE SOUZA

**QUESTÕES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE
INGLÊS A PARTIR DA PRÁTICA SOCIAL CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki Presidente (Orientadora - UFMS)

Profa. Dra. Daniela Kanashiro (UFMS)

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (UEMS)

Campo Grande, MS, ____ de _____ de _____

Agradecimentos

Muitas pessoas me ajudaram nesse processo de pesquisa e escrita desta dissertação em diferentes aspectos. O grande privilégio do ser humano é ter pessoas e oportunidades que te impulsionam a ir em frente, em um estudo de construção de sentidos, “novas” perspectivas de trabalho em sala de aula e de autoconhecimento. Este estudo me possibilitou rever minhas práticas em sala de aula e descobrir mais sobre mim como pesquisadora. Pensando nisso, pretendo expressar minha gratidão:

À minha orientadora Nara Hiroko Takaki, pelo incentivo incessante, à imensa paciência, afeto e dedicação; pela extrema competência e conhecimento que me auxiliaram em momentos de pensamentos ingênuos. Agradeço sempre pelo aprendizado nesta jornada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagem, pelas disciplinas que auxiliaram grandemente nesta pesquisa, contextualizando o estudo da linguagem.

Às professoras Fabiana Poças Biondo e Daniela Kanashiro pelas contribuições e apontamentos de uma leitura cuidadosa na banca de qualificação a fim de delinear este trabalho.

Aos colegas do mestrado, Liliana, Leandro e Lourdes, com quem mais me aproximei, pelo companheirismo, pelas risadas e ansiedades compartilhadas.

Aos meus pais, Rozendo e Rosemary, pelo apoio e a me ensinarem que o conhecimento é a única coisa que ninguém pode tirar de nós.

Aos meus sogros, pais postiços, pelo carinho e apoio sempre.

Ao meu marido, Jesus Dias, meu amor e companheiro de vida, por sempre me impulsionar a ser uma pessoa melhor, por acreditar em mim e pela paciência que teve nesses dois anos em momentos de ansiedade.

Às minhas amigas de graduação, Laís, Carol Lima, Carol Fragoso, Hevlllyn, Mayara e Eduavison, pelas dicas, pelas palavras de alento em dias de desespero, pelas risadas e pelo carinho desde 2013.

Aos meus gatos, Nemis e Mimi, pela transmissão de energias positivas (dizem os sites de bichanos) e calor quentinho de um amor puro.

À CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou esta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Contextualização da pesquisa	8
Objetivo.....	11
Perguntas de pesquisa.....	12
Organização da dissertação	12

CAPÍTULO I14

(Re) pensando as práticas docentes diante do livro didático.....14

1 “Novos” letramentos: ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.15	
1.1 Letramento crítico: além do senso comum.....	22
1.2 Pensando de forma prática.....	32

CAPÍTULO II.....45

Interconectando metodologia de pesquisa, PNLD e OCEM.....45

2 Natureza da pesquisa.....	46
2.1 PNLD: avanços e contribuições.....	48
2.2 Descrição do objeto de estudo.....	54
2.3 OCEM.....	60

CAPÍTULO III.....67

Análise e discussão da natureza das perguntas da seção *Looking Ahead*.67

3 Discrimination and change.....	69
3.1 Global climate change.....	83
3.2 All about movies.....	88
3.3 Friends with differences and freedom of expression.....	95
3.4 Síntese das análises.....	105

Considerações finais.....110

Referências.....115

Anexos

RESUMO

Esta pesquisa investigou a natureza das questões de leitura e interpretação da seção *Looking Ahead* do livro didático de inglês *Way to English for Brazilian Learners* para o 9º ano do ensino fundamental. Assim, baseando nas teorias de letramento crítico apresentadas pelas OCEM (BRASIL, 2006) que visam um processo de ensino-aprendizagem voltado para a construção de conhecimento de forma crítica, criativa e ética, tendo o aluno como protagonista, nesta pesquisa, objetivei compreender e identificar se as questões de leitura e interpretação textual de uma determinada seção do livro didático de inglês possibilitam um trabalho que promova um alargamento do raciocínio. Como a coleção é destinada ao ensino fundamental e tem como embasamento teórico os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998), foi possível explicar os motivos de adotar as OCEM (BRASIL, 2006) neste estudo, tendo em mente que o foco é (re) pensar os materiais didáticos a partir das teorias atualizadas de letramento crítico. A metodologia, de cunho qualitativo, envolveu uma pesquisa que levou em consideração a visão do autor a partir de sua análise, ocasionando mudanças no estudo. A análise incluiu uma seção específica, com três ou quatro questões, de oito unidades com temas diferentes e correlacionados de um livro didático avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático (2017) e escolhido pelos professores avaliadores para serem usados nas escolas públicas de Campo Grande, MS. As questões dessa seção foram analisadas de forma que foi possível complementá-las, problematizando-as de acordo com o aporte teórico. Nesse sentido, os resultados mostraram que essas questões, apesar de potencializarem discussões importantes, não desenvolvem uma consciência crítica. Entretanto, é possível resignificá-las com a autonomia do professor.

Palavras-Chave: Livro Didático; Letramento crítico; Leitura e interpretação; Construção de sentido.

ABSTRACT

This research was dedicated to analyze the content of the textbook *Way to English for Brazilian Learners*, focusing on the exercises of reading and understanding, in the section entitled *Looking Ahead*. This textbook is used by students from the 9th year of Brazilian elementary school. This study was based on the critical literacy theories presented by the OCEM (BRASIL, 2006) that aim at a teaching-learning process geared towards the meaning-making in a critical, creative and ethical way, having the student as protagonist. The main focus of this research was to understand and to identify if the exercises of reading and textual interpretation of a particular section of the referred English textbook enable a work that promotes an extension of the reasoning. Since the collection is destined to elementary education and has as theoretical foundation the assumptions of the National Curricular Parameters (PCNs, BRASIL, 1998), it was possible to explain the reasons to adopt the OCEM (BRASIL, 2006) in this study, keeping in mind that the focus is to (re) think the didactic materials from the perspective of the updated theories of critical literacy. The methodology, of a qualitative nature, involved research that took into account the author's view from her analysis, causing changes throughout the study. The analysis included a specific section, with about four questions, from eight units, with different and correlated themes from a textbook evaluated by the National Textbook Program (2017) and chosen by a team of teachers to be used in public schools in Campo Grande, MS. The activities in this section were analyzed in such a way that it was possible to complement and discuss them according to the theoretical contribution mentioned above. In this sense, the results showed that these exercises, despite evoking important discussions, do not develop the critical conscience of the students. However, it is possible to re-signify these contents with the autonomy of the teacher.

Key Words: Critical literacy; Reading and Understanding; Meaning-making; Textbook.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

INTRODUÇÃO

Contextualização da pesquisa

Após alguns anos atuando em sala de aula como professora de língua inglesa para Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, notei como o livro didático é um material muito importante em sala de aula. Por muito tempo, usei o livro didático como apoio para minhas aulas e assim, surgiram algumas inquietações sobre as atividades de leitura e interpretação propostas pelo livro. Notei que parte das questões das seções de leitura e interpretação se concentrava, exclusivamente, no conhecimento linguístico, isto é, muitas atividades do livro didático estavam pautadas na tradução, vocabulário e construções sintáticas fragmentadas e dissociadas de valores sociais, culturais e ideológicos.

Contudo, eu não tinha a autonomia para conduzir minhas aulas de forma que desenvolvesse no aluno uma consciência crítica e além do livro didático. Ao parar de lecionar por algum tempo e diante dessa experiência, resolvi assistir algumas aulas do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, a fim de conhecer as propostas de discussão e reflexão, especialmente sobre ensino, oportunizadas pelo referido programa. Matriculei-me como aluna especial na disciplina de Linguística Aplicada: transletramentos, gêneros e multilinguismos da Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki. Conforme assistia as aulas e participava dos estudos desenvolvidos, comecei a perceber que a minha experiência em sala de aula poderia mudar a partir daqueles estudos.

Dessa forma, com o intuito de ampliar meus conhecimentos no âmbito da área de Linguística e Semiótica, prestei a seleção do mestrado e aprovada me propus a desenvolver esta dissertação acerca da construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem¹, levando em consideração o contexto sócio-histórico do aluno. Dessa perspectiva, procuro estudar, nesta pesquisa, se as questões da seção *Looking Ahead* contribuem para um desenvolvimento de uma consciência crítica e agência por parte do aluno/leitor.

¹Neste caso, o hífen não significa causa e efeito e sim dois processos imbricados, interconectados.

Em uma sociedade que enfrenta os desafios da globalização, compreendo que é preciso buscar outras atividades que possibilitem aos alunos uma melhor construção de sentido dos textos, da sociedade, do mundo. Primeiramente, porque a construção de sentido se dá em meio às relações sociais e aos contextos sócio históricos e, em segundo lugar, porque a sala de aula é composta por uma diversidade de conhecimentos e histórias. Assim, o professor se aproveita desses conhecimentos e histórias e leva os alunos para fora da sala de aula, a fim de que possam desenvolver um pensamento crítico ao olhar para sua realidade.

Assim, propus-me a (re) pensar o ensino de leitura e compreensão de textos de forma que possa dialogar com essa premissa. Nesse sentido, apoiei-me nas leituras sobre o arcabouço teórico das teorias de letramentos críticos, novos letramentos e multiletramentos (CERVETTI et al., 2001; TAKAKI, 2017; SOUZA, 2001; MONTE MÓR, 2013; LANKSHEAR, KNOBEL, 2005; GEE, 2015), no sentido de poder contribuir para um ensino de leitura e compreensão de textos a partir dessas práticas.

O processo de elaboração desse estudo, portanto, ocorreu por meio das aulas de Linguística Aplicada em que tomei conhecimento das teorias mencionadas e pelas leituras realizadas no grupo de estudo, bem como com as leituras e discussões sobre como o letramento crítico proporciona ao aluno uma leitura contextualizada, crítica, analítica e ética, promovendo agência cidadã. Essas aulas trouxeram questionamentos e reflexões, que me despertaram para uma nova perspectiva acerca do ensino de língua estrangeira na educação básica.

Durante o processo de pesquisa cursei seis disciplinas: Seminário de Pesquisa; Teorias Linguísticas, Semiótica: princípios e historicidade, tópicos especiais: Tipologia de Línguas, Linguística Aplicada: transletramentos, gêneros e multilinguismos, tópicos especiais: Fundamentos de Dialetologia e Geolinguística e Estágio de Docência obrigatória por ser bolsista. Cada disciplina teve seu papel importante para minha formação como pesquisadora, professora e especialista da linguagem e de algum modo ajudou na minha perspectiva de realizar minha pesquisa. A mais importante para meu foco de investigação foi a disciplina Linguística Aplicada.

A disciplina de Linguística Aplicada foi uma escolha de disciplina optativa. A Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki ministrou essas aulas de forma bastante dinâmica e organizada. Tratava-se de uma disciplina integral (manhã e tarde), portanto, nos encontrávamos a cada quinze dias. A professora entregou um cronograma na aula inicial com as referências bibliográficas que usaríamos para embasar os nossos estudos. Os textos eram lidos anteriormente para serem debatidos e refletidos em sala de aula.

Ao considerar a importância desses estudos acerca do processo de leitura e interpretação a partir das questões do livro didático, optei por olhar outras pesquisas focadas nesse aspecto da educação básica. A pesquisa de Reis (2016) intitulada “*Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de inglês na sala de aula*”, por exemplo, investiga o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a sua aplicação em sala de aula por meio do livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental II, em um estudo que ocorre por meio de entrevistas de professores atuantes. Reis (2016) analisa qual é o papel que tanto o professor quanto o livro didático exercem neste processo de ensino-aprendizagem.

Cardoso (2011), por sua vez, investigou a promoção do letramento crítico em uma coleção de livro didático de língua inglesa para o Ensino Médio. A pesquisadora do trabalho “Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita” se apoiou nas teorias de letramento crítico e nos princípios da “condição pós-método” proposta por Kumaravadivelu (*apud* Cardoso, 2011). A autora analisa seis textos da seção de leitura a partir do gênero textual, suporte, temática, autenticidade, conteúdo, imagem e atividades de compreensão escrita que compõem o livro do aluno e as orientações do Manual do professor sobre o trabalho de leitura desses textos.

Rezende (2017), por outro lado, analisou de que maneira o professor pode ressignificar uma unidade específica do livro didático de língua inglesa, tendo como base as teorias dos multiletramentos. A pesquisadora observou, por meio de gravações em vídeo e áudio das aulas, como o aluno desenvolve o processo de autoria e construção de significado a partir da prática de ressignificação das atividades da unidade analisada. Assim, sua pesquisa é intitulada “O uso do livro didático nas aulas de língua inglesa: ressignificando uma unidade didática na perspectiva dos multiletramentos”.

Diante dessas pesquisas, priorizei, neste estudo, debruçar-me sobre o trabalho de análise da natureza das questões de leitura e interpretação de texto da seção *Looking Ahead* do livro didático *Way to English for Brazilian Learners* de língua inglesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, partindo dos pressupostos teóricos do letramento crítico. Decidi pesquisar o trabalho com a leitura pois, as atividades em sala de aula como professora me fizeram perceber a importância de mudanças na maneira como é direcionado o desenvolvimento da consciência crítica e produção de significados dos alunos por ser “um componente essencial para a construção da cidadania e para formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111).

A partir das concepções acerca do trabalho de leitura propostas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, BRASIL, 2006) e pelas teorias de letramento crítico, foi possível notar como a resignificação das questões de leitura e interpretação do livro didático de língua inglesa se torna importante para que o professor oriente seus alunos — por meio das atividades propostas — a desenvolverem letramento crítico a respeito de temas presentes no seu próprio cotidiano e da comunidade escolar. O interesse pelo livro didático se deu por ser um material que traz muitos textos pertinentes, porém algumas questões não possibilitam que o aluno exercite o alargamento do pensamento e das produções sociais e escritas, levando em consideração o contexto sócio-histórico.

Esta pesquisa, portanto, é consequência de inquietações despertadas em meio aos trabalhos em sala de aula com questões do livro didático que não contemplavam debates e atividades em relação ao contexto extraclasse nas produções dos alunos. Essa “nova” perspectiva no ensino de língua estrangeira, teoricamente, possibilita ao professor trabalhar com os alunos a “percepção crítica e a conscientização social para a construção de significados, compreendendo que nunca estamos sozinhos no mundo” (SOUZA, 2011, p. 130). Dessa forma, o que impulsiona esta pesquisa é o pressuposto de que as questões da seção *Looking Ahead* do livro didático de inglês para o 9º ano do ensino fundamental não condizem com as orientações preconizadas nas OCEM (BRASIL, 2006), referentes aos trabalhos de leitura e interpretação de texto que promovem o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Perguntas de pesquisa

Ao considerar o interesse deste estudo, focado nas questões de leitura e interpretação de texto de uma determinada seção do livro didático de língua inglesa, apresento três perguntas que orientam esta pesquisa:

1. As questões da seção *Looking Ahead* possibilitam ao professor trabalhar o desenvolvimento do letramento crítico?
2. Como as OCEM (BRASIL, 2006) e o PNLD (BRASIL, 2017) podem contribuir para esta análise, visto que se trata de um livro didático aprovado por esses documentos, direcionado para o ensino fundamental e utilizado nas escolas da cidade desta pesquisa?
3. Como as questões podem ser ressignificadas a partir do letramento crítico?

Objetivo

O objetivo geral desta pesquisa é analisar, compreender e identificar se as questões de leitura e interpretação textual de uma determinada seção do livro didático de inglês possibilita um trabalho que desenvolva o letramento crítico, conforme as diretrizes apresentadas pelas OCEM (BRASIL, 2006) e pelas teorias de autores referenciados anteriormente. Assim, para alcançar esse objetivo, estabeleci três objetivos específicos:

1. Problematizar e discutir os conceitos de letramento crítico.
2. Compreender e discutir como os documentos oficiais, OCEM (BRASIL, 2006) e PNLD (2017), podem contribuir para que as questões promovam o letramento crítico.
3. Analisar a natureza das perguntas de leitura e interpretação de texto da seção *Looking Ahead* do livro didático de inglês conforme as teorias de letramento crítico (CERVETTI et al, 2001; SOUZA 2011; MONTE MÓR, 2013; JANKS, 2010, 2014).

Organização da dissertação

Diante dessas considerações, estruturamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos

sobre o letramento crítico, com foco em questões do livro didático, abordando estudos sobre a criticidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica, sempre relacionados ao contexto sócio-histórico do aluno e da comunidade escolar e respaldados nas teorias de autores como Cervetti, Pardales e Damico (2001), Souza (2011), Janks (2010; 2014) e Monte Mór (2013).

O segundo capítulo trata da metodologia da pesquisa, relacionando-a aos documentos oficiais: OCEM (BRASIL, 2006) e PNLD (2017). O capítulo é dedicado à descrição dessa metodologia, bem como a natureza da pesquisa, ao método para sua realização e como o objeto de estudo é constituído, levando em consideração os documentos oficiais que corroboram para a consistência deste estudo. Além disso, nesse capítulo, apresento a justificativa da escolha do estudo sobre o livro didático em questão e o volume destinado ao 9º ano do ensino fundamental. Assim, ressalto como as OCEM (2006) podem contribuir para a análise de questões de um livro didático que tem seus objetivos fundamentados nas orientações e pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998).

O terceiro e último capítulo contém o desenvolvimento da análise e discussão dos dados da pesquisa, onde debato e problematizo as consequências do risco que se corre em concentrar as atividades de sala de aula apenas em um tipo de pergunta que o livro didático propõe e como prover espaço para outras reformulações e indagações que acionem outras realidades que não sejam as presentes nas páginas das atividades desse livro, ressignificando as questões da seção analisada. Neste capítulo, busco compreender a natureza dessas questões e como o autor do livro didático trabalha a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de uma consciência crítica, tendo como aporte teórico as teorias de letramento crítico dos autores referenciados, das OCEM (BRASIL, 2006) e PNLD (2017).

A dissertação é completada por esta introdução em que são apresentadas as motivações da pesquisa, os objetivos, as perguntas que a norteiam e a organização do trabalho. Por fim, as considerações finais sobre a investigação proposta em que discutimos os resultados da análise de forma geral, apresentando as contribuições deste estudo para uma “nova” perspectiva do ensino de língua estrangeira.

(Re) pensando práticas docentes diante do livro didático

Introdução Geral do Capítulo I

À medida que a sociedade evolui, “novas” tecnologias e “novos” meios de comunicação e expressão surgem. Houve, portanto, a necessidade de incorporar práticas de leitura, escrita e multimodais de modo que responda às demandas sociais da contemporaneidade. Assim, as discussões sobre um modo de vida, de formação e ensino baseados na realidade social e cultural dos alunos aproxima a escola da prática social, nos leva a (re) pensar os materiais didáticos ressignificados a partir das teorias atualizadas de letramento crítico.

Em 1994, o Grupo de Nova Londres formado por dez pesquisadores como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah, Michaels, entre outros, se reuniram para discutir as “novas” ideias de letramento para a sociedade contemporânea. A pedagogia dos multiletramentos, trazida por esse grupo, prioriza as “novas” formas de leitura, a pluralidade de sentidos em função das diferentes formas de globalização, e as conseqüentes implicações sociais dessas emergências. Tal conceito e teoria serão abordados com mais detalhes no decorrer deste capítulo.

Nesse sentido, em um contexto de pluralidade e tecnologias, cabe ao professor ter em mente um ensino crítico. Os letramentos críticos vêm para desenvolver uma consciência crítica a fim de que o aluno saiba o que fazer com a tecnologia e as informações que estão a seu dispor. De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), o letramento crítico envolve uma abordagem de produção de significado textual, ou seja, ao contrário de reproduzir os sentidos do texto, construímos significados a partir do nosso contexto de relações sociais, históricas e de poder e não apenas focado nos objetivos do autor.

Para Janks (2010, p. 21), como o conceito de letramento é contestado, “abrange uma ampla gama de significados, desde o letramento básico ou funcional até a capacidade avançada de manipular símbolos e abstrações.”²

² Tradução minha do original: “It spans a wide range of meanings from basic or functional literacy to the advanced ability to manipulate symbols and abstractions.”

Ainda na esteira da autora, a leitura é um encontro do nosso conhecimento, cultura, conteúdo e contexto com o do autor em um processo de construção de significado. Para que tal processo ocorra é desejável que o leitor examine os valores e posições do autor, entenda essas posições e produza novas leituras a partir do conteúdo textual do seu contexto, o qual precisa ser confrontado com o do autor para reconstrução de sentidos (JANKS, 2010, p. 22).

Além disso, mostra-se importante que o aluno entenda a diversidade de culturas e ideologias presentes na sociedade e como essa diferença pode ser um caminho para (re) pensar “antigos” conceitos visando a uma transformação social. E diante desse processo de transformação, a pura transferência de conceitos sem a preocupação de produzir conhecimento localmente minimiza a capacidade do aluno de desenvolver a curiosidade e usufruir dela (FREIRE, 2018). De acordo com o autor, em uma época de alto desenvolvimento tecnológico, o espaço fica reduzido para curiosidade e criatividade, pois há uma facilidade em encontrar informações apresentadas de diversas maneiras.

Nessa linha de raciocínio, Freire (2018) enfatiza que pensar crítica e criativamente ocorre em meio à produção social. Construir significado e ativar a curiosidade são desafios de uma sociedade globalizada em que as informações são de fácil acesso. Desse modo, “é preciso lutar contra isso. (...)um aspecto de luta pela liberdade” (FREIRE, 2018, p. 173).

Neste capítulo, portanto, pretendo discutir e problematizar conceitos como “novos” letramentos, multimodalidade e letramento crítico. Exemplificarei, pensando de forma prática, questões que possibilitam práticas sociais em sala de aula ou fora dela em que o aluno participa ativa e criticamente por meio do livro didático.

1 “Novos” letramentos: ressignificação do processo de ensino-aprendizagem

Em uma sociedade globalizada, repleta de “novas” tecnologias fazendo parte do dia a dia da maioria das pessoas nos centros urbanos, surgem estudos a fim de (re) pensar o processo de ensino-aprendizagem, buscando a expansão significativa do mesmo. Trata-se de relacionar a educação dos alunos às formas de linguagens e de comunicação, como práticas sociais, aproximando essa

realidade com a sala de aula com vistas a ampliar o uso do livro didático, visto que é um material no qual se encontram diversidade de identidades, letramentos, temas e gêneros discursivos, por exemplo.

Para Tílio e Rocha (2009, p. 296), tal material “vem, em diversos contextos, regulando o trabalho docente, muitas vezes tomando o lugar do programa e sobrepondo-se à voz do professor.” Por esse motivo, entendemos a necessidade de estudos na área, posto que o livro didático não é apenas um material ou recurso, mas também um exemplo de relação dialógica envolvendo inúmeras práticas sociais e culturais, propiciando conhecimento e aprendizado.

Takaki e Santana (2014) adotam o termo educação ‘transformativa’, que propõe a interconexão dos alunos em meio às múltiplas linguagens, pois o foco é desenvolver habilidades multissemióticas e multimodais, um dado importante para lidar com livros didáticos. Tal educação reflete um mundo heterogêneo e complexo onde os “novos” letramentos se mostram importantes para permitir “novos” olhares, leituras e conhecimentos. “Não se pretende aqui substituir uma abordagem por outra, mas ressignificar as antigas com ideias e teorias mais recentes.” (TAKAKI; SANTANA, 2014, p. 55)

Lankshear e Knobel (*apud* TAKAKI; SANTANA, p. 55) abordam o termo “novos” além da tecnologia e das mídias. Para os autores, “‘novos’ envolve ações, raciocínio, ideias e práticas que levam o cidadão a outras visões de mundo e, assim, atuando na sociedade de forma ativa, sem necessariamente contar com equipamentos como computador e celular.” A capacidade de se posicionar criticamente diante da tecnologia é requerida nessa “nova” sociedade. A Internet fornece informações de todos os tipos, vindas de diferentes lugares e cabe ao usuário ir além do senso comum para não ser dominado por tanto conhecimento. Afinal, é por ela que é possível compartilhar e postar textos que não passam por uma correção anteriormente.

Em um contexto educacional, é necessário que o professor interceda e oriente o acesso ao conhecimento variado. É importante que as propostas, em sala de aula, problematizem e abordem a prática social dos alunos, de modo a “respeitar a realidade de cada um, promovendo interações significativas” (TÍLIO; ROCHA, 2009, p. 297). Conforme os autores, ancorados em Hall et al. (2006) e em Rocha (2007, 2008), o ensino-aprendizado de língua inglesa voltado para a

“construção de cidadania crítica e protagonista, devem constituir-se por práticas de linguagem socioculturalmente situadas” (TÍLIO; ROCHA, 2009, p. 297).

A tecnologia abre caminho para uma socialização com diferentes pessoas de diversos lugares. Takaki e Santana (2014, p. 56) salientam que “nesse momento é preciso compreensão, tradução cultural e interação discursiva.” Assim, as várias práticas sociais, culturais e linguísticas se mostram presentes para que possamos lidar com uma infinidade de leituras em um mundo tão complexo. Nada se resume a sim ou não, problematizar questões complexas faz parte dessa “nova” sociedade crítica.

Os “novos” letramentos podem mudar a forma de atuar-se na sociedade em relação ao avanço das tecnologias e das diversas formas de ler e estar no mundo. Geralmente, o cidadão das metrópoles utiliza a tecnologia para seu conforto no dia a dia, como pagar contas ou fazer compras pelo celular e aplicativos e se posicionar politicamente de forma ativa e crítica (ou não). Ao fazer uso dessas “novas” tecnologias, o cidadão precisa estar familiarizado com esses ambientes, leituras multimodais, interpretações e tomadas de decisões de forma rápida e ágil. Por exemplo, um caixa eletrônico é formado por diversos símbolos e leituras que o usuário tem de interpretar e decidir o que fazer antes que a tela se feche e o obrigue a recomeçar o processo. Nesse caso, a habilidade digital passa a ser uma demanda por conta da velocidade de processamento de dados na tela, algo que não ocorre no impresso.

Gee (2004) aborda uma aprendizagem com pouco ou nenhum estudo formal, o que chama de “aprendizagem situada”, ou seja, uma aprendizagem por meio da relação entre a matéria ou o conteúdo com nossas experiências de vida. Segundo esse autor, vivenciar experiências reais auxilia muito para construir “novos” conhecimentos e se preparar para o futuro. É como um vídeo game, onde nossas mentes estão dentro do jogo fazendo com que tomemos decisões e ajamos de forma rápida e ágil.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem acontece por meio da “experiência corporificada” (GEE *apud* TAGATA, 2017, p. 154), ou seja, uma aprendizagem que acontece por meio da prática contextualizada e significativa. É uma prática de aprendizagem em que o aluno pode vivenciar certas situações que permitem que ele dialogue, compartilhe conhecimento e interaja com outras pessoas. Essa experiência corporificada acontece a todo tempo fora da escola no cotidiano dos

alunos quando eles escrevem em blogs, e-mails, postam mensagens em redes sociais, etc. E aprender em contextos situados faz mais sentido para eles (os alunos), pois trata-se da realidade de cada um. No entanto, observa-se que, em geral, a escola não segue esse tipo de letramento baseado nas multimodalidades, conforme Takaki e Santana (2014, p. 64) ressaltam:

Tanto na escola como fora dela se encontram espaços nos quais as pessoas interagem entre si por meio de blogs, vídeos, redes sociais, dentre outras modalidades, inclusive o livro didático. Assim, nesses espaços, munidos de “novas” tecnologias de informação e comunicação, os alunos compartilham interesses e aprendem entre si. Os “novos” letramentos fazem parte de práticas sociais em que os cidadãos se posicionam de forma participativa e transformadora. E essas práticas ontológicas e epistemológicas não podem mais ser ignoradas nos contextos escolares. (TAKAKI; SANTANA, 2014, p. 64)

Nesse contexto, o livro didático que compõe temas referentes ao cotidiano do aluno e assuntos polêmicos e caóticos, trazendo diversos gêneros textuais tem seu papel importante no processo de ensino-aprendizagem como um instrumento de apoio ao professor. O livro didático faz parte do espaço dos “novos” letramentos em que há a comunicação e construção de conhecimento a partir da realidade do aluno, envolvendo toda a comunidade escolar em atividades sugeridas no livro pelo autor como por exemplo: feiras culturais, exposições, palestras dentre outros.

Há muita discussão sobre como os alunos aprendem. Para muitas pessoas envolvidas na educação, o processo de ensino-aprendizagem funciona apenas perante o estudo formal e sistemático. Por esse motivo, ainda não é aceitável que o aluno possa aprender diante do computador ou em atividades fora da sala de aula, sem abrir um livro e ler. Tais fatos levam Tagata (2017, p. 156) a questionar: “Mas passar horas no computador conectado às redes sociais, assistindo a vídeos no YouTube não pode ser considerada alguma forma de estudo”?

Tagata (2017) explica que o jogo envolve também ler, interpretar e produzir textos de diversas formas que facilitam a compreensão de quem joga. Partindo desse pressuposto, é possível sair de um ensino-aprendizagem formal e preocupado apenas em conteúdos pré-estabelecidos e passar para um processo aproximado da realidade dos alunos, dinâmico e para muitos, até mais divertido. A ideia desses “novos” letramentos é adotar uma prática social que

não se prende às regras e que se adapta ao contexto da sala de aula e por esse motivo, passível de mudanças.

Para pensar de modo mais prático, o autor cita o exemplo de uma professora da cidade de Uberlândia (MG) que tentou levar seu notebook para a escola a fim de mostrar filmes, porém o som era muito baixo. Entretanto, a professora insistiu em levar os “novos” letramentos para suas aulas e planejou fazer pequenas cenas de teatro com temas relacionados à realidade dos alunos. Nesse caso, entendemos que a atividade propicia uma aprendizagem situada e contextualizada. No teatro, os alunos vivenciam experiências naturais de seus vínculos sociais e, como no jogo de RPG, passam por etapas e conseguem agir, dialogar e interagir dentro do contexto significativo.

Diante dessa experiência, percebemos as vantagens dessa prática social. Primeiramente, a multimodalidade, pois os jogos e o teatro são compostos de várias leituras, performances e áudios e o aluno aprende a lidar com essa variedade de textos. Além disso, o jogo e o teatro permitem uma aprendizagem ativa em que os alunos preparam suas ações e lidam com a multimodalidade presente nesse meio, ao contrário das aulas centradas em escrita e fala com conteúdo meramente estrutural da língua, lineares e formais que os tornam apenas espectadores.

O uso de “novas” práticas de linguagem, não só nas aulas de língua estrangeira como também em outras disciplinas, permite uma combinação de recursos educacionais que vão além do caderno e caneta. Heberle (2012, p. 12) entende multimodalidade como “interação semântica entre a fala, imagens, escrita... e outros modos veiculados por meio de outros sentidos- tato e paladar.” Diante dessas perspectivas, percebo a multimodalidade no processo de significados em meio às práticas sociais. Recursos pedagógicos, como o livro didático por exemplo, são as formas de trabalhar com os alunos situações próximas de suas realidades por meio da multimodalidade: situações de comunicação, produção de conhecimento, reflexão e ações sociais.

Heberle (2012, p. 13) corrobora essa definição dizendo que “o uso de objetos de arte em novos contextos publicitários encontra-se num processo de ‘ressemiotização’.” Em práticas sociais, esses objetos de arte mudam de significado dependendo do contexto em que se apresentam. Isso pode ocorrer nos livros didáticos de línguas, tanto materna quanto estrangeira, em que além

de elementos verbais outras formas de produção de significados são utilizadas. O livro didático de língua inglesa, por exemplo, pode trazer elementos com significados variados, pois a sala de aula é repleta de uma diversidade de contextos, histórias e valores.

A importância disso é como o professor pode conduzir suas aulas diversificando-a com a utilização de músicas, filmes, imagens e até mesmo jogos. Em se tratando do material didático *Way to English for Brazilian learners*³, a multimodalidade se mostra presente em todas as seções ou capítulos. Ao início de cada unidade, na seção *Warming Up*, as páginas são compostas com cor laranja. Na parte superior da página está escrito o tema da unidade, um pouco mais abaixo uma pergunta relacionada ao tema proposto. E na maior parte das duas páginas, há fotos grandes e bem destacadas. Essa composição nos faz pensar se as fotos são as mais importantes para gerar significado, ou são as cores. Esses recursos são chamados de “modos” por Kress (2012a⁴) em uma entrevista no YouTube:

Modo é uma palavra que nos permite não utilizar 'linguagem' para tudo. Para não dizer 'linguagem visual', 'linguagem gestual' ou dos 'layouts', digo que há diferentes modos. Modos são recursos pelos quais tornamos o significado material. Quando quero gerar significado ou comunicar algo, como tornar meu significado evidente, material? Modos são esses elementos produzidos socialmente e se tornam recursos culturais para gerar significados. (KRESS, 2012a)

Ainda na esteira de Kress (2012a), quando temos a intenção de comunicar algo significativo e pensamos que apenas um modo não será o suficiente para gerar o significado pretendido, unimos os modos. No livro didático em questão, mais especificamente na página descrita, apenas as imagens e fotos poderiam ser o bastante para gerar um debate em sala de aula, porém o autor faz uma pergunta para direcionar o debate. Nesse caso, de acordo com o Manual do Professor (FRANCO, 2015, p. 203), o objetivo da seção *Warming Up* é “explorar os elementos das ilustrações e relacioná-los com a linguagem verbal.” Em outras

³ Anexo 1.

⁴ Tradução minha do original: “Mode is a word that allows us not to use 'language' for everything. To say 'visual language', 'sign language' or 'layouts', I say there are different ways. Modes are resources by which we make material meaning. When I want to generate meaning or communicate something, how to make my meaning evident, material? Modes are these elements produced socially and become cultural resources to generate meanings.”

palavras, a imagem não complementa nem ratifica a escrita, trata-se de outro texto, estabelecendo relação contrária ou não.

Esses modos são dispostos de acordo com o interesse do autor e do público alvo. Como o livro didático *Way to English Brazilian Learners* para o 9º ano do ensino fundamental é voltado para alunos na fase da adolescência, os temas e fotos são propostos conforme a realidade deles. A maneira como cada recurso é trabalhado também é voltado para o que pode ser mais interessante, prazeroso e significativo para esse grupo de pessoas. Consequentemente, a multimodalidade permite uma produção de significado mais voltada para interesses de um determinado público alvo e gerando uma “nova” prática de leitura mais produtiva.

A Internet exige, também, produção por parte das pessoas. Cada um que utiliza redes sociais, blogs, sites de relacionamento, dentre outros, pode publicar conteúdos de vários gêneros com aspectos multimodais. Tais produções, como escrita, imagens e vídeos, podem ser vistas como práticas sociais, fruto de negociação de sentidos entre os interlocutores e que exige uma compreensão multimodal.

A partir dessas explanações a respeito dos “novos” letramentos e multimodalidade, depreendo que esta última está cada vez mais presente nas aulas de línguas, exigindo uma construção de conhecimento além do senso comum. O livro didático é um, dentre muitos recursos, muito usado para leituras multimodais e é por meio dele que se encontram textos dos mais variados conhecimentos e culturas. Entretanto, essa pluralidade não basta para viabilizar uma reflexão crítica acerca de temas propostos no livro didático. A multimodalidade e o letramento crítico têm o seu papel no processo de ensino-aprendizagem a partir das “mudanças nas formas de linguagens, comunicação e nos recursos tecnológicos” e na depreensão de um mundo complexo composto pela instabilidade de significados.

Logo, é importante aprender a lidar com tanta informação e com as diferenças. O letramento crítico vem para desenvolver uma consciência crítica a fim de que o aluno saiba o que fazer com a tecnologia e as informações que estão a seu dispor. E é sobre essa perspectiva de educação linguística, a qual embasa meu objeto de estudo, que discorro na próxima seção.

1.1 Letramento Crítico: além do senso comum

Conforme dito anteriormente, em um mundo contemporâneo, em constante movimento pelas “novas” tecnologias e pelo fluxo de informação, sentimos a necessidade de estarmos preparados para lidar com tal complexidade. Assim, há muitos autores e teorias que caracterizam o desenvolvimento do letramento crítico como aspecto importante para um mundo complexo e heterogêneo, levando em consideração a multimodalidade na comunicação e construção de conhecimento. Monte Mór (2013, p. 33) investiga o termo “crítica tratada nas áreas literária e social, segundo princípios distintos/específicos, embora reconheça-se que ambas podem ter papéis complementares ou suplementares.”

Monte Mór (2013, p. 33-34) faz alusão ao termo “crítica” relacionando dois tipos: *criticism* e *critique*. *Criticism* parte da premissa de que para se ter uma posição crítica é preciso ter uma bagagem intelectual, ou seja, uma formação especializada. Esse tipo de “crítica” se limita apenas a um grupo específico de pessoas. *Critique*, por outro lado, significa ter uma posição social e ideológica, independentemente de formação especializada. Nesse raciocínio, um cidadão crítico independe de sua formação acadêmica, podendo ser qualquer pessoa de qualquer classe social, o que não significa que não haja necessidade de prosseguir com o desenvolvimento de um letramento crítico e analítico. O letramento crítico é um exercício constante sem limite para terminar.

Ao falarmos em crítica, estamos falando da “compreensão de que os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos” (MONTE MÓR, 2013, p. 39). Partindo dessa premissa, novos significados são construídos a partir dos valores e conhecimentos vindos de comunidades e culturas diferentes, criando, assim, um conflito de ideias. Como novas interpretações e visões de mundo são apresentadas, não se tem mais as certezas dessas interpretações e com isso abre-se espaço para um desenvolvimento crítico. Desse modo, relacionamos a crítica à formação escolar, associando ao letramento crítico. Nesta pesquisa, utilizarei alguns autores que têm preocupações que integram línguas/linguagens com as práticas sociais críticas.

Há muitos estudos realizados a respeito do letramento crítico, partindo de diversos autores como Cervetti, Pardales e Damico (2001) que comparam práticas de letramento em sala de aula baseadas em pressupostos históricos e filosóficos. Os autores examinam duas abordagens educacionais: uma baseada no humanismo-liberal e outra nas perspectivas do letramento crítico. O objetivo desses autores é esclarecer o que é tal abordagem, segundo perspectivas próprias e de outros teóricos. Então, partiremos daqui.

Na perspectiva de Cervetti et al. (2001), a leitura crítica na abordagem humanista-liberal baseia-se na noção de que um leitor pode compreender o sentido “correto” do texto, o que nos remete às perguntas de interpretação textual como: O que o autor quis dizer? Qual a ideia central do texto? Qual a intenção do autor? Os humanistas liberais acreditam que, como pensador racional, o leitor deve fazer julgamentos e inferências sobre as informações. Nesse sentido, há uma separação entre os fatos e as inferências por parte do leitor.

Tais autores enfatizam que, para a leitura crítica o objetivo é ir além do letramento funcional e desenvolver habilidades de compreensão e análise. As habilidades de leitura crítica incluem investigar as fontes, reconhecer a proposta do autor, fazendo inferências e julgamentos. Essas habilidades, de acordo com estudiosos do letramento humanista-liberal, não se desenvolvem naturalmente, devem ser ensinadas a partir do ensino fundamental. Em vista disso, esses componentes de leitura crítica consistem em um processo de interpretação de texto visando captar as intenções do autor.

O conhecimento é entendido como já construído dentro do texto e alcançado por meio de uma leitura crítica em que o aluno o analisa conforme seu conhecimento de mundo. O papel do leitor, nesse sentido, é avaliar a autenticidade do texto e formular opiniões a respeito do mesmo. O leitor deve captar tanto as informações explícitas quanto as implícitas, verificando se a argumentação do autor tem fundamentos. Esse tipo de leitura crítica pode acontecer em sala de aula quando as perguntas de leitura e interpretação de texto focam apenas nas informações do texto e “no que o autor quis dizer”, sem levar em consideração o contexto sócio-histórico do leitor/aluno.

As atividades de leitura, descritas mais adiante por Cervetti et al (2001), ajudam o leitor a examinar a confiabilidade do texto e entender como ele se propaga na sociedade. São exemplos que possibilitam uma análise mais

aproximada de uma crítica social. Flamond (*apud* CERVETTI et al., 2001) esboça um conjunto de questões que orientam o leitor a fazer uma análise crítica na perspectiva humanista-liberal. Essas questões focam a interpretação válida, a confiabilidade e a proposta do autor. Os linguistas enumeram alguns desses exemplos:

- Para quem o anúncio é endereçado?
- A que necessidade ou desejo é atraente (saúde, popularidade, conforto, segurança, etc.)?
- Quais alegações não são fundamentadas?
- Que dispositivos de atenção são usados?
- Como o custo real é disfarçado ou minimizado?
- Por que os depoimentos são usados?
- Que palavras ou ideias são usadas para criar uma impressão particular? (CERVETTI et al. 2001, p.3⁵)

Outro exemplo dado por Cervetti et al. (2001, p. 3) é um grupo de alunos da 1º série sendo conduzido a discutir as diferenças entre lar e comunidade. Os alunos definem o problema, reconhecem pressupostos, formulam hipóteses e coletam e avaliam evidências como processo de análise textual. Nesse conjunto de atividades, os alunos começam a notar diferenças entre eles e as crianças dos livros. “Por que as crianças dos livros estão sempre felizes e limpas? Por que as casas dessas crianças são maiores e mais bonitas?”⁶

Ao indagarem sobre essas distinções, surgem algumas explicações como, por exemplo, “o autor ou o ilustrador não pensaram em fazer as crianças sujas... e queriam que as histórias e as imagens fossem felizes, pois, as crianças não gostam de histórias tristes”⁷ (CERVETTI et al. 2001, p. 4). Embora esses questionamentos sejam feitos, não há uma crítica social por parte dos alunos, há apenas reflexões sobre como o autor do livro didático retratou uma realidade que, possivelmente, não é a deles.

⁵Tradução minha do original: “To whom is the ad addressed? To what need or desire does it appeal (health, popularity, comfort, security, etc.)? What claims are not substantiated? What attention-getting devices are used? How is actual cost disguised or minimized? Why are testimonials used? What words or ideas are used to create a particular impression?”

⁶ Tradução nossa do original: “ The children in the textbooks are always clean and happy, and their houses are bigger and prettier than their own.”

⁷ Tradução minha do original: “The author or the illustrator couldn't think of making the children look dirty ... and they wanted the pictures and the stories to be happy, because children don't like sad stories”

Essa caracterização de leitura crítica tem sido amplamente adotada nas seções de leitura e compreensão de textos dos livros didáticos. Na visão de Tílio (2012, p. 1021), alguns livros didáticos “trazem textos com tópicos alienados, sem se preocupar muito com a inclusão social do aluno no mundo globalizado”. Muitas das atividades de leitura envolvem operações mentais simples, não estimulando um desenvolvimento crítico nos alunos da construção de conhecimento, da realidade e de significados. Teceremos mais detalhes no capítulo 3.

Já para o letramento crítico, Cervetti; Pardales e Damico (2001) inspiram-se em Freire (2005). Isso quer dizer que o letramento crítico parte de uma visão política que integra as relações entre texto, autor, leitor, seus contextos sócio-históricos, relações de poder, questões de identidade, buscando promover agência humana e transformação social. O importante, para Freire (*apud* CERVETTI et al., 2001), é o desenvolvimento de uma consciência crítica pela qual o leitor refaz sua própria identidade e realidade sociopolítica.

O letramento crítico, de acordo com a perspectiva de Cervetti, Pardales e Damico (2001), envolve uma abordagem de produção de significado textual, ou seja, o texto não vem com o sentido pronto, é preciso atribuí-lo ao mesmo em meio ao contexto das relações sociais, históricas e de poder e não apenas focado nas intenções do autor. O aluno tende a entender como a ideologia e as práticas textuais estão representadas nos textos, se posicionando, refletindo sobre a visão de mundo que o autor traz e questionando seus conceitos. Ao fazer isso, o leitor reconhece os textos como representações da realidade e pode tomar uma posição, transformando-os ou complementando-os.

Não basta apenas teorizar essas abordagens, é preciso levar para um campo mais prático. Os mencionados teóricos salientam o exemplo de Luke, Comber e O'Brien em que esses autores discutem como uma professora de 1º grau utiliza perguntas para analisar um catálogo de dia das mães. Os alunos leem e refletem sobre o catálogo por meio de perguntas orientadas pela professora:

- Como são as mães dos catálogos e as mães de verdade?
- Quais mães não estão incluídas nos catálogos?
- Quem são as pessoas que dão presentes para as mães?
- Onde as crianças recebem dinheiro para comprar presentes?
- Quem produz esses catálogos?

- Por que os produtores de catálogos enfrentam todos esses problemas para garantir que você saiba o que está disponível?⁸ (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 8)

Feito isso, os alunos percebem que as mães indicadas nos catálogos são representações da beleza ocidental, do consumismo e não tem, normalmente, nenhuma semelhança com suas mães de verdade como classe social e etnia. Ao refletirem que suas mães não fazem parte das mães dos catálogos, os alunos se envolvem em uma pesquisa comunitária, ou seja, pesquisam sobre mães dentro da sua comunidade, reconceitualizam o dia das mães com visões dos pais e concluem que esse dia pode representar outros valores como estarem junto às suas mães, valorizando sentimentos e relações.

Este exemplo de prática de letramento crítico é similar ao exemplo anterior de leitura crítica em que os alunos exploram as noções de dia comemorativo: dia das mães e lar. Eles examinam como as representações de crianças e lares em seus textos escolares diferem de suas próprias vidas. Ambas atividades mostram aos alunos uma comparação entre o que está representado em livros, propagandas ou catálogos e sua realidade. Entretanto, apenas a atividade de letramento crítico desenvolve nos alunos uma análise social e transformativa, tendo em vista questões de desigualdades e injustiças sistêmicas com a inclusão das famílias e dos pais estreitando as relações entre escola e comunidade local.

Jordão (2015, p.195) critica outras práticas usadas pelos professores, nas escolas, para desenvolverem suas aulas com o “objetivo de ensinar regras gramaticais, partindo da crença de que é pela gramática que se aprende uma língua.” Trata-se da abordagem comunicativa, uma prática de letramento em que a língua é tida como um código, ou seja, um meio para dialogar com outra pessoa que domine o mesmo código. Essa abordagem, assim como a leitura crítica descrita por Cervetti et al. (2001), tem como elemento mais importante da leitura o autor, o qual constrói no texto suas ideias e pensamentos como única fonte de sentido para serem reproduzidos pelos leitores/alunos.

Outra abordagem criticada por Jordão (2015) é a pedagogia crítica, que consiste em construir sentidos a partir de ideologias e valores sociais. A

⁸ Tradução minha do original: “How are the mothers in the catalogs like real mothers? How are they not? What mothers are not included in the catalogs? Who are the people giving presents to the mothers? Where do children get the money to buy presents? Who produces these catalogs? Why do the catalog producers go through all this trouble to make sure you know what is available?”

pedagogia crítica pode ser confundida com o letramento crítico, pois tem-se aqui objetivos semelhantes, porém processos diferentes. Segundo a autora, “a educação libertadora quer esclarecer, empoderar, emancipar, tirar da ignorância as pessoas (...), construir seres melhores, defensores da democracia, liberdade e igualdade” (JORDÃO, 2015, p.197). Entretanto, essas palavras vêm carregadas de ideologias, visões de mundo vindas de comunidades específicas, o que atribui sentido ao texto e às “verdades pluralizadas”.

Cada comunidade, com suas culturas e crenças, tem a sua verdade baseada nas interpretações advindas dessas mesmas comunidades (JORDÃO, 2015, p.198). Os conceitos não têm a mesma interpretação, somos fruto de conhecimentos construídos a partir de nosso contexto sócio-histórico, o que acarreta conflitos de ideias e opiniões. Sob essa premissa, o trabalho de leitura e interpretação em sala de aula não se limita apenas ao texto. Como cada comunidade forma sua identidade a partir de suas práticas sociais, o cidadão atribui um significado ao que lê ou vê em um processo interpretativo coletivo e social permanentemente dinâmico.

Diante da crítica feita por Jordão (2015) a essas abordagens, entendemos que ambas diferem do letramento crítico, primeiramente no quesito lidar com as diferenças. “Enquanto uma constata e convive com as diferenças e outra busca a homogeneidade a fim de diminuí-las” (JORDÃO, 2015, p. 201). O letramento crítico busca compreender os processos de construção de sentido a partir das diferenças de classe, gênero etc., e desenvolver uma agência no leitor.

Nessa direção, a pesquisadora enfatiza a importância do papel do professor nesse processo em “expor seus alunos a diferentes textos e aos diferentes modos de ler e construir sentidos” (JORDÃO, 2015, p. 201). Cabe ao professor desenvolver autonomia para orientar seus alunos a entender como as formas de ler se legitimam em diferentes contextos e por que o “valor de verdade” é instável. Assim, o aluno tende a compreender que o mundo em que vive é composto por heterogeneidade e a partir da agência humana e criticidade é possível transformá-lo.

Sendo assim, Souza (2011) redefine letramento crítico com base na perspectiva de Freire (2018) em que o “eu” existe porque há um “não-eu” para desafiar criticamente e assim, nos conhecermos escutando/ouvindo o outro. Ao perceber a existência do “eu” e do “não-eu”, segundo Souza (2011), é possível

fazer uma leitura identificando os sentidos produzidos pelo autor em seu contexto sócio-histórico e ao mesmo tempo, tendo a percepção de que esses significados estão mais atrelados, menos atrelados ou não conectados ao contexto do leitor. A produção de significado está entre a leitura do texto e o conhecimento do leitor adquirido ao longo de suas experiências sociais.

Com isso, tal autor sugere a importância da produção de significados. Aprender a escutar o texto e as palavras não basta, é preciso também aprender a escutar nossas próprias leituras e palavras. Isso implica, conforme Souza (2011, p. 132), não apenas entender como o autor produziu seu texto tendo origem em seus valores sociais e culturais, mas também entender que “nossas percepções desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos”.

Assim, outra definição de “crítica” é atribuída pelo teórico, na qual dimensão histórica e dimensão social se complementam. Em meio ao processo de leitura, o leitor constrói sua interpretação por meio de seus valores e de sua ideologia, discutindo e questionando o autor. Sob essa perspectiva, essa análise de significados, valores e culturas atém-se à genealogia que “se relaciona perfeitamente com a concepção freireana de história, numa visão redefinida de letramento crítico” (SOUZA, 2011, p. 133).

Criticidade, para Souza (2011, p. 139), está na “percepção da significação no texto nunca ser final ou certa, mas passível de ser re-interpretada.” Os conflitos de ideias ocorrem por meio das diferenças de valores e ideologias que formam o leitor e o autor. De acordo com Takaki (2012, p. 975), “o letramento crítico assume linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções modificadoras e ideológicas passíveis de várias interpretações.” Essas noções são construídas interdependentemente entre si desenvolvendo no leitor a incapacidade de aceitar conceitos prontos.

Janks, (2010, p. 22), por sua vez, entende o letramento como um conjunto de orientações para “uma leitura que traga o próprio conhecimento de cultura, conteúdo, contexto para um encontro com o do autor em um processo ativo de

construção de significado”⁹. A autora sintetiza o letramento crítico com uma preocupação maior na postura em relação ao conteúdo e no acesso que os alunos têm a esse conhecimento. Trata-se da relação linguagem e poder dentro da dominação, do acesso, da diversidade e do design.

Dominação, acesso, diversidade e design são elementos focalizados pela autora numa visão que os entrelaça e reforça a importância de se desenvolver letramento crítico nos alunos com vistas à transformação de suas próprias condições sociais. O currículo escolar deve ser constituído por uma seleção voltada para o desenvolvimento de uma postura crítica dos alunos em relação ao conteúdo. Segundo Janks (2010):

Tal postura se baseia em que os alunos obtenham acesso e facilidade com as ferramentas de linguagem e letramento que precisam para serem críticos e criativos, proponentes de problemas e solucionadores de problemas, analistas sociais e agentes sociais. (JANKS, 2010, p. 23¹⁰)

A dominação abrange as várias formas de discurso em que a linguagem funciona como relação de poder. Esse poder é o que leva a uma grande questão em relação ao papel dos professores em fornecer acesso às formas dominantes, como línguas, variedades, discursos, letramentos e saberes, acentuando tal dominância. O acesso às formas de conhecimento permite que o aluno não fique à margem da sociedade a qual é presa a essas formas de poder.

As relações de poder diante da sociedade estão relacionadas como os cidadãos veem as informações as quais têm acesso. Estar submetido aos conceitos e saberes que denominam dominação, não significa que estamos alienados em relação a isso. Nesse sentido, depreendo que o letramento consiste nas ações sociais em produzir significados a partir do que o autor apresenta no texto e das experiências do leitor, ou seja, o leitor tem sua participação na construção de sentido no texto com sua visão de mundo entrelaçada com a visão do autor, bem como outras realidades.

⁹ Tradução minha do original: “Reading is an active process of bringing one’s own knowledge of culture, content, context, text-use and text-structure into an encounter with those of the writer, in an active process of meaning making.”

¹⁰ Tradução minha do original: “Such a stance is predicated on students gaining access to and facility with the language and literacy tools they need to be both critical and creative, problem posers and problem solvers, social analysts and social agents.”

Essas questões são uma forma de ver o letramento crítico a partir da postura dos alunos diante das informações a que têm acesso. Em meio às relações sociais tem-se uma gama de práticas culturais e ideológicas e saber lidar com essa diversidade faz parte de uma consciência crítica. Entender que há outros discursos diferentes permite que o aluno se posicione criticamente no mundo, reconstruindo identidades.

A diversidade, vista desse modo, mostra-se eficaz para a transformação, uma vez que outras formas de significação nos fazem repensar nossos conceitos pré-estabelecidos. A partir dessa transformação, o aluno tende a desenvolver uma capacidade de reconstrução com diversos recursos semióticos. Essa criatividade de significados “é o que o grupo da Nova Londres chama de design”¹¹ (JANKS, 2010, p. 26).

Diante disso, cada uma dessas orientações juntas e interdependentes trilha um caminho para o ensino/aprendizagem preocupado em como “os significados estão atrelados na reprodução da dominação, em fornecer acesso às línguas, letramentos e gêneros e como a diversidade estabelece recurso para uma capacidade produtiva”¹² (JANKS, 2010, p. 27). Em outras palavras, esses elementos constituem um processo de leitura e interpretação baseado nas práticas sociais do leitor. Todos representam a complexidade da comunidade e como o autor/leitor constrói significados criativa e criticamente.

A título de ilustração, Janks, Dixon, Granville, Ferreira e Newfield (2014) sugerem perguntas-chave para debater determinados temas em contexto escolar. As autoras focam nas diferenças que formam a diversidade humana. As questões, abaixo, propostas pelas autoras, mostram ao aluno as diferentes formas de reconstruir sua identidade, reconhecer as diferentes comunidades discursivas e, assim, incomodá-los com conceitos dados e aprender a questioná-los. Vejamos alguns exemplos:

Você pode dar exemplos de demandas conflitantes feitas por suas diferentes posições de identificação? Você pode dar outros exemplos sobre outras pessoas? Em quais das suas posições

¹¹ Tradução minha do original: “This is what the New London Group calls design.”

¹² Tradução minha do original: “(...) meaning systems are implicated in reproducing domination and it has to provide access to dominant languages, literacies and genres while simultaneously using diversity as a productive resource for redesigning social futures (...)”

de identificação você se sente poderoso? Em qual você se sente impotente?

Você poderia desenhar círculos de personagens em livros, em novelas, no esporte. Quais são os seus conflitos de identificação? Em quais de suas identidades eles são poderosos? Em que eles estão sem poder? Como eles usam a linguagem de maneira diferente em diferentes posições de identificação?

Olhe nos retratos de identificação na página 22. Observe como cada retrato enfatiza um aspecto da identidade da pessoa. Veja as colagens que você produziu de suas identidades. Você também se concentrou em uma das suas posições de identificação ou em muitas delas?¹³ (JANKS et al., 2014, p. 37)

Essas atividades são um exemplo de como é possível oportunizar aos alunos práticas para desenvolver uma consciência crítica diante do conteúdo escolar, relacionando-os com questões culturais, relações sociais, valores e ideologias. Dominação, acesso e diversidade agem interdependentes nesse ensino crítico, abrangendo as relações de poder pela linguagem, o acesso a vários discursos que o aluno tem e como se posiciona diante deles, a diversidade que forma nossa sociedade e como lidar com ela ao promover uma capacidade de reconstrução semiótica.

Assim, os autores mencionados até aqui abordam a criticidade a seu modo, levando a um entendimento acerca do letramento crítico. Na concepção de Monte Mór (2013) a criticidade expande perspectivas, pois segundo Barthes *apud* Monte Mór (2013, p. 35) “o objeto do crítico não é o mundo, mas o discurso de um outro.” Nesse sentido, há uma relação entre indivíduos de diferentes comunidades, construindo “novos” significados e estendendo nossas visões de mundo.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) diferenciam leitura crítica de letramento crítico. Este último consiste em agência humana e transformação social, conforme explicado anteriormente. Em outras palavras, o leitor/aluno constrói o sentido do texto em uma relação com o autor e com o contexto social,

¹³ Tradução minha do original: “Can you give examples of conflicting demands made by your different identify positions? Can you give other examples about other people? In which of your identify positions do you feel powerful? In which do you feel powerless? You could draw identify circles of characters in novels, in soap operas, in sport. What are their identify conflicts? in which of their identities are they powerful? In which are they disempowered? How do they use language differently in different identify positions? Look back at the identify portraits on page22. Notice how each portrait emphasizes one aspect of the person's identify. Look at the collages you produced of your identities. Did you also focus on one of your identify positions or on many of them?”

histórico e cultural de ambos. Apreendo, portanto, o que Souza (2011) desenvolve em busca de uma redefinição do letramento crítico. Segundo esse autor, a criticidade está em “se ouvir escutando o outro o que resulta na percepção de que nada elimina as diferenças entre nós” (SOUZA, 2011, p. 138). A relação entre o “eu” e o “outro” pode ser conflitante e divergente, porém as diferenças contribuem para formação de diversas interpretações, construções de sentidos, ações e transformações sociais.

Seguindo essa linha de raciocínio, Janks (2010) entende que o letramento crítico ocorre em meio ao poder, ao poder, ao design, à linguagem, à dominação e à diversidade. Segundo a citada autora referem-se aos aspectos complexos da sociedade e que influenciam na construção de significados na relação autor/leitor. Desse modo, entendo que a criticidade é um trabalho de leitura e interpretação calcado nos diferentes contextos, visões e conhecimentos, tendo em mente que o mundo é complexo e é preciso lidar com isso.

Diante disso, é possível relacionar as atividades sobre diversidade, poder e acesso às práticas em sala de aula ou fora dela. Como, dependendo do contexto da comunidade escolar, as questões de leitura e interpretação podem proporcionar um debate e/ou uma ação social crítica, buscando mudanças e valorização social, cultural e histórica? Quais atividades viabilizam um pensamento crítico e analítico? O próximo tópico será dedicado a apresentar exemplos de perguntas e propostas de práticas fora da sala de aula que possibilitam ao professor trabalhar temas referentes a vida dos alunos de forma crítica e criativa, preparando os alunos para um mundo complexo e heterogêneo.

1.2 Pensando de forma prática

Em sala de aula, os próprios alunos são um exemplo de heterogeneidade. Em uma sala do 9º ano do ensino fundamental, por exemplo, os alunos, geralmente, são adolescentes e estão formando e conhecendo suas identidades na sociedade e, por esse motivo, adquirem um sentimento de pertencimento. O meio social desses adolescentes é dividido em grupos, os quais constituem suas posições e identidades. Nesse sentido, Janks et al. (2014, p. 41) sugerem uma atividade que aborde esse sentimento de pertencer a algum grupo social, e ao

trabalhar com as diferentes posições de identidade do aluno, é possível reconhecer as comunidades discursivas variadas. Tais questões como:

Por que a maioria das pessoas precisa ser membro de um grupo?

A que tipos de grupos as pessoas que você conhece pertencem? Discuta as diferenças nas combinações de falar / escrever-fazer-ser-acreditar-valor nos diferentes grupos aos quais você pertence.

As maneiras pelas quais as palavras, crenças e valores operam em sua escola ou instituição educacional são as mesmas ou diferentes das de casa?¹⁴ (JANKS, 2014, p. 41)

A partir de questões como essas, o professor pode trabalhar com os alunos temas referentes às posições que eles tomam diante de discursos do dia a dia ou com temáticas polêmicas. Ao refletirem criticamente sobre os grupos sociais da turma ou da escola, os alunos podem ser orientados a pesquisar sobre os grupos fora da escola, no trabalho dos pais, na vizinhança ou em outros lugares que eles frequentam, que tipos de grupos são e quais os valores e crenças compõem esses grupos. Após a pesquisa, é possível que eles escrevam um texto sobre isso, descrevendo cada grupo e ideologias sob a sua perspectiva se posicionando contra ou a favor e debatam em sala de aula. Essa atividade oportuniza os alunos a compreenderem a diversidade, a influência que os discursos das comunidades que os cidadãos participam podem ter em relação a eles, a reconstrução da identidade e como se posicionar criticamente quanto às ideias e ações presentes no cotidiano dos alunos, não os afastando da realidade.

Nessa linha de raciocínio, considerando o livro didático como um material com diversos contextos e gêneros, é possível pensarmos em como a diversidade humana é formada e como o poder e a linguagem são usadas a partir da natureza das questões de interpretação de texto. Perguntas como essas sugeridas por Janks et al. (2014), citadas acima, podem promover uma consciência crítica no aluno de que a formação de suas identidades é contínua e que “o reconhecimento dos efeitos que as comunidades de prática têm em

¹⁴ Tradução minha do original: “Why do most people need to be members of a group? What kinds of groups do the people you know belong to? Discuss the differences in the combinations of speaking/writing-doing-being-believing-valuing in the different groups that you belong to. Are the way in which words, beliefs and values operate in your school or educational institution the same as, or different from, at home?”

nossos discursos, indica uma trajetória única para cada cidadão através das participações de diversas comunidades”¹⁵ (JANKS, 2014, p. 99).

Dito isso, a identificação tida como fluida e híbrida, percebemos a resistência em estereotipar as pessoas com base nas comunidades as quais pertencem (JANKS, 2010). Para explicar melhor essa teoria “da naturalização de normas socialmente construídas” (JANKS, 2010, p. 102), a autora cita duas metáforas. Uma delas, trata de um enigma bastante conhecido.

Um homem e seu filho estão envolvidos em um terrível acidente automobilístico. Ambos estão seriamente feridos e são levados para o hospital. O homem morre na ambulância no caminho e o filho é levado às pressas para a sala de cirurgia. O cirurgião de plantão se recusa a operar dizendo. "Eu não posso operar, este é meu filho". Como isso é possível?¹⁶ (JANKS, 2010, p. 102)

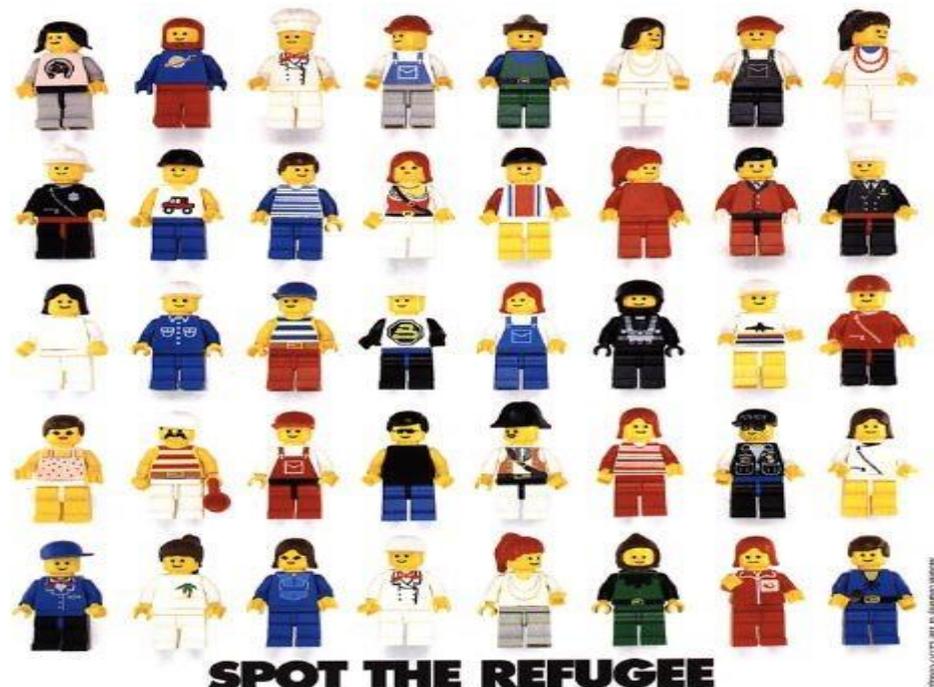
Esse enigma foi apresentado em um programa de televisão com uma pesquisa feita nas ruas com várias pessoas. A maioria dos cidadãos entrevistados não soube resolver a questão, claramente. Eles pensavam nos cirurgiões como homens e, por esse motivo, não perceberam que era a mãe do menino. Janks (2010) salienta como esse tipo de raciocínio aponta para marcações linguísticas, como a astronauta, a presidente, que são consideradas anormais ou pouco usadas. Assim, são formadas construções dominantes tidas como padrão natural da sociedade, como discussões sobre raça em estudos de educação crítica multicultural que abordam como as pessoas brancas do gênero masculino dominam a definição de normal. (JANKS, 2010).

Dado o exemplo de atividades sobre as posições e identidades que constituem o cidadão e o enigma sobre a formação das construções dominantes, com temas como a diversidade e as relações de poder, é possível realizar um trabalho de construção de sentidos e expansão de perspectivas. O professor pode criar oportunidades para que o aluno participe de atividades a fim de compreender questões além de seu próprio contexto sócio-histórico. A citada

¹⁵ Tradução nossa do original: “(...) suggests that each of us is formed by our unique trajectory through and membership of these different communities, and that our formation is ongoing.”

¹⁶ Tradução minha do original: “A man and his son are involved in a terrible motor car accident. Both of them are seriously wounded and are rushed to hospital. The man dies in the ambulance on the way and the son is rushed into the operating room. The surgeon on duty refuses to operate saying. ‘I can’t operate, this is my son’. How is it possible?”

autora apresenta um anúncio produzido por *The United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR), intitulado *Spot the Refugee*, promovendo ideias sobre os refugiados usando figuras da *Lego*. O cartaz foi publicado na revista *Newsweek* em 1995. Por meio desse anúncio, conforme Janks (2010), o professor tem a possibilidade de trabalhar como os refugiados são construídos, o que permite uma análise primária a partir do letramento crítico. Segue o anúncio abaixo para visualização:



There he is. Fourth row, second from the left. The one with the moustache. Obvious really. Maybe not. The unsavoury-looking character you're looking at is more likely to be your average neighbourhood slob with a grubby vest and a weekend's stubble on his chin. And the real refugee could just as easily be the clean-cut fellow on his left. You see, refugees are just like you and me. Except for one thing. Everything they once had has been left behind. Home, family,

possessions, all gone. They have nothing. And nothing is all they'll ever have unless we all extend a helping hand. We know you can't give them back the things that others have taken away. We're not even asking for

money (though every penny certainly helps). But we are asking that you keep an open mind. And a smile of welcome. It may not seem much. But to a refugee it can mean everything. UNHCR is a strictly humanitarian organization funded only by voluntary contributions. Currently it is responsible for more than 26 million people around the world.



UNHCR

United Nations High Commissioner for Refugees

UNHCR Public Information
P.O. Box 2500
1211 Geneva 2, Switzerland

O anúncio pede para que o leitor encontre o refugiado e ao comandar isso, o texto já está caracterizando o refugiado como alguém diferente, que seja possível de ser identificado em meio às outras pessoas. O leitor, ao ver a imagem dos bonecos de *Lego*, ler o texto e apontar para um boneco específico, descobre que foi conduzido pelo anúncio e pela forma que a sociedade caracteriza os refugiados. O boneco “na quarta linha, segundo da esquerda” no cartaz acima, com aparência desagradável e sujo, pode ser, apenas, alguém perto de você,

seu vizinho, seu colega de trabalho ou um amigo que está, nesse dia, sujo e malvestido (JANKS, 2010, p. 107).

Sendo assim, é possível pensarmos em como o outro é construído pela sociedade. Nesse texto, apresentado por Janks (2010), encontramos trechos em que o autor caracteriza os refugiados pelos seus bens materiais. Em outras palavras, os bens que os refugiados possuem são o que os definem e se eles não têm nada, não são como as outras pessoas da sociedade. Os refugiados não são uma categoria generalizada, fazem parte de países e contextos reais que tiveram de abandonar. Consequentemente, é importante abordar questões sobre a situação dessas pessoas em nossa sociedade, pois eles farão parte dela. Questões como as citadas abaixo:

Quais das quatro atividades produziram esses efeitos em outro lugar? Quais atividades podem ser necessárias para evitar esse sofrimento humano? Como as políticas públicas e econômicas de nossos países devem mudar para que o mundo seja um lugar mais seguro para todos? Que pequenas coisas cada um de nós pode fazer para contribuir para a mudança? (JANKS, 2010, p. 108¹⁷)

Diante dessas perguntas, o professor pode propor um trabalho com os alunos em que sejam “orientados para atividades de expansão de perspectivas e (re) construção de sentidos” (MONTE MÓR, 2018, p. 325). Atividades de leitura e interpretação de texto podem gerar discussões e opiniões variadas, vindas de diversos contextos dentro de sala de aula. Porém, pode gerar, também, interpretações semelhantes, mesmo que os alunos sejam de comunidades, contextos diferentes, o que levou Monte Mór (2018) a investigar esses processos de ensino-aprendizagem.

O estudo investigativo de Monte Mór (2018) objetivou analisar como alunos de comunidades diferentes tinham interpretações iguais. Para a pesquisa, a citada autora promoveu práticas de leitura e interpretação com dois contos de origens inglesa e colombiana a partir do letramento crítico, a fim de mostrar outras visões de mundo e construções de sentido.

¹⁷ Tradução minha do original: “Which of four activities have produced these effects elsewhere? What activities might be needed to prevent this human suffering? How should our own countries’ political and economic policies change so that the world is a safer place for everyone? What small things might each of us do, that could contribute to change?”

Monte Mór (2018) se apoiou no conceito de *habitus* de Bourdieu (1996) para explicar a semelhança de interpretações por parte dos alunos. Segundo essa teórica, o *habitus linguístico* funciona como uma direção para se comunicar conforme determinadas situações. Em relações de comunicação, as estruturas linguísticas determinam ou censuram palavras e dizeres, o que leva a uma prática de consenso em que, talvez, os conflitos de ideias e sentidos possam não ocorrer (MONTE MÓR, 2018).

Em vista disso, no processo comunicativo, a língua-padrão acarreta “uma dominação simbólica sobre o *habitus*, o que leva a uma padronização linguística tida como mais adequada, vinculando conceitos socialmente aceitos” (MONTE MÓR, 2018, p. 319). Em uma sociedade globalizada na qual vivemos, essa padronização de significados é incoerente, dada a diversidade nela inserida. Portanto, a comunicação, assim como a interpretação, em um contexto educacional tradicional, se volta para uma busca comum de sentidos, garantindo que todos tenham o mesmo processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se de um processo muito visto nas salas de aula atualmente. As questões de leitura e interpretação, nas aulas de línguas, muitas vezes, buscam respostas prontas de forma que haja correções de certo ou errado. Essas questões não promovem no aluno uma reflexão a partir de suas práticas sociais fora da escola, vinculando conceitos e opiniões que fazem parte das comunidades em que estão inseridos. Como cada aluno faz parte de comunidades diferentes, vinculando conceitos e opiniões que fazem parte das mesmas é esperado que ocorram diversas interpretações de um mesmo texto. Porém, isso pode não ocorrer, visto que fazemos parte de uma educação formal guiada pela consonância dos sentidos.

Nessa perspectiva, de acordo com a professora, tomando como apoio teórico o *habitus linguístico* de Monte Mór (2018), conclui que “as pessoas formam e seguem um *habitus interpretativo*” (MONTE MÓR, 2018, p. 320). Logo, o *habitus interpretativo* do leitor se dá pelos valores sociais, políticos e culturais. Em uma sociedade com valores dominantes, com uma premissa disciplinadora e limitadora, a professora busca espaço para levar seus alunos a conhecerem e reconhecerem novas visões de mundo, ampliando interpretações.

A pesquisa investigativa de Monte Mór (2018) nos auxilia a entender como o processo de leitura e interpretação se encaminha, a fim de expandir e (re)

construir conhecimentos. A autora vale-se de três dimensões para sugerir práticas pedagógicas favoráveis à percepção crítica: pessoal, comunitária e global. A cada avanço das dimensões, a professora proporcionava aos alunos um entendimento, a partir dos dois contos utilizados nas atividades, de forma gradual. Em um primeiro momento, o aluno é direcionado com questões de natureza pessoal, questionando sobre sua opinião, visão de mundo em um contexto próximo ao seu. Ampliando o foco interpretativo, a professora sugere questões no âmbito comunitário, provocando nos alunos uma reflexão da diversidade de atividades e preferências, dependendo de cada grupo, bairro ou comunidade. Por fim, em uma perspectiva de aspecto mais amplo, os alunos puderam “refletir sobre semelhanças e diferenças e sobre a interação local/global entre grupos de várias culturas e nações” (MONTE MÓR, 2018, p. 331).

Esse estudo possibilitou um maior entendimento para a importância de maiores estudos na área da educação. Rever a natureza das questões de leitura e interpretação dos livros didáticos, material importante em sala de aula e objeto de estudo dessa pesquisa, oportuniza os alunos e os professores para um processo de ensino-aprendizagem ressignificado, “gerando construções de sentidos outras que não se restringem ao *habitus interpretativo* ou às perspectivas congeladas pelas instituições” (MONTE MÓR, 2018, p. 325).

Pensando nesse processo de construção de conhecimento, é possível tentar compreender a maneira como os alunos veem o mundo e como as questões de leitura e interpretação de texto do livro didático de inglês contribui para esse processo. A prática docente se estabelece na atividade dos alunos, compartilhando seus contextos que são ao mesmo tempo históricos, sociais e econômicos. Para Freire ([2005], 2018, p. 167), “o processo de aprender, o processo de ensinar são, antes de tudo, processos de produção de saber, de produção de conhecimento, e não de transferência de conhecimento”.

Sob essa linha de raciocínio, Freire ([2005], 2018) dita três dicotomias que se desenvolvem em meio a prática de ensino-aprendizagem. A primeira dicotomia é a relação (ou falta dela) entre teoria e prática. De forma dialógica, o professor levanta uma questão dentro de sala de aula: como a formação universitária dialoga com a prática docente? Tal dicotomia tem seu papel na “compreensão mecanicista do que é ensinar e do que é aprender”

(FREIRE,[2005], 2018, p. 169), ou seja, prática e teoria se relacionam a fim de que o ato de aprender e ensinar não seja entendido como transferência de conteúdo. A segunda dicotomia, segundo o professor, estabelece as fases de ensinar e aprender como dependentes. De acordo com as ideias do autor:

Essa relação se dá a partir da compreensão de que para ensinar é preciso aprender, e não se aprende sem ensinar. Assim, ocorre a dicotomia. Ensinar e aprender são dois momentos de um mesmo processo nos quais o educador se vê, visando uma construção de significado e, por esse motivo, separá-los pode ser um erro (FREIRE, [2005], 2018, p. 169).

A terceira dicotomia ocorre entre ensinar o conhecimento já existente e produzir novos conhecimentos. Trata-se de entender que “não há conhecimento absoluto, todo conhecimento não é outra coisa senão a superação de um conhecimento que antes foi novo e se tornou velho” (FREIRE, [2005], 2018, p. 171). Para Freire ([2005], 2018), o ensino desse conhecimento já existente ministrado de forma que a única preocupação seja apenas transferência de conteúdo, ignorando os que, ainda, não existem, priva o aluno de usufruir da curiosidade e criatividade e desenvolver a construção de significados.

Tais dicotomias promovem um pensamento de produção de sentidos guiado pela heterogeneidade de contextos culturais, sociais e históricos, alimentando a curiosidade dos cidadãos pertencentes a determinada comunidade. Segundo Freire ([2005], 2018, p. 172), “um dos grandes problemas com o desenvolvimento tecnológico, é que fica cada vez mais reduzido o espaço para a curiosidade e a criatividade.” Desse modo, é preciso trabalhar para a construção de uma consciência crítica, criativa e ética em meio às relações sociais e às diferenças.

Lidando com essa diversidade local-global, é possível despertar a curiosidade do aluno, dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Mizan (2018, p. 157) propõe uma prática em sala de aula de formação de professores de língua inglesa em que “trabalha com epistemologias pós-coloniais advindas de diversas áreas de conhecimento, tendo em mente que a complexidade e a incerteza trazem outras perspectivas sobre atividades pedagógicas.”

Segundo a autora, a relação entre diversos conhecimentos, produções culturais exploradas e o olhar dos alunos sobre sua realidade pode desenvolver

um pensamento complexo e dialógico, estimulando a curiosidade deles. Inicialmente, Mizan (2018) apresenta aos alunos a leitura do artigo de Bruner (1991) *The narrative construction of reality* em no qual o psicólogo desenvolve seu conceito de psicologia cultural. Para tal autor, as pessoas de uma mesma comunidade “compartilham de forma heterogênea não somente o aspecto linguístico e simbólico de sua cultura, mas também crenças e procedimentos sociais” (MIZAN, 2018, p. 154).

Sendo assim, o conhecimento é construído ao longo de nossas vidas a partir da perspectiva de cada um pertencente a um contexto, nos levando ao entendimento das diferentes maneiras de ver o mundo. Nesse meio de produção de significados, o “outro” tem sua importância. Ao aprender a escutar outras histórias e culturas, percebemos que há realidades diferentes das nossas e isso propicia outros olhares de forma crítica e criativa. Com a pergunta “como me dei conta de que a supremacia branca existe?”, a professora consegue incentivar os alunos a escreverem suas experiências, explicitando seus discursos sobre a questão racial no Brasil, em outras palavras, uma oportunidade para escutá-los, questionando tais narrativas.

Complementando o processo de leitura e produção de significados, Mizan (2018) apresenta os artigos de Kubota (2004) *Critical Multiculturalism and Second Language Education* e de Jorge (2012) *Critical Literacy, Foreign Language Teaching and the Education about Race Relations in Brazil* em que problematizam questões como multiculturalismo, supremacia branca e letramento racial na sala de aula. Nesse caso, a professora dá continuidade às aulas de letramento racial crítico com poemas de Langston Hughes *My People e I, Too, Sing America*, prosa de Chimamanda Adichie retirada de seu livro “Americanah” e a letra da música *Ain't Got No/ I Got Life* de Nina Simone as quais levaram a uma discussão em sala de aula sobre a forma que a identidade e culturas negras são representadas na mídia dominante, no cinema e nos livros didáticos (MIZAN, 2018, p. 163).

Com essas produções culturais, é possível trabalhar com leituras críticas, desconstruindo conceitos cristalizados e nesse caso, com letramento racial, podemos discutir como a heterogeneidade é representada o que leva a uma profunda análise de como nossas percepções estão relacionadas com as construções do real. Portanto, o ensino de língua separado do contexto

sociocultural resulta em um olhar restrito, sem entendimento de que há outras leituras de mundo (MIZAN, 2018).

Os livros didáticos compostos de uma diversidade de conhecimentos, culturas e histórias de muitas comunidades, incluindo sua valorização, possibilita a expansão dos horizontes dos alunos, lendo a realidade de diferentes pontos de vista. Ao trabalhar com os alunos o conteúdo escolar inserido em suas práticas sociais fora da escola, o professor pode assumir um papel de pesquisador. Conforme Giroux (*apud* TAKAKI, 2018), o professor pode agir como intelectual, se tornando um estudioso de suas práticas em sala de aula. A importância disso está em associar teoria e prática a fim de perceber como o processo de ensino-aprendizagem ocorre, compreendendo os contextos sociais, culturais e históricos para formar leitores participativos e críticos (TAKAKI, 2018).

Pensando nisso, Takaki (2018) elaborou um projeto, a partir de aulas presenciais e pelo ambiente *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (moodle)*, em que apresentou formas de leituras feitas pelos alunos a respeito dos pressupostos teóricos sobre letramento crítico nos textos de autores como Jordão (2015), Monte Mór (2015) e Souza (2010, 2011). A professora destacou a leitura que seu (sua) aluno (a) E1 teve a partir desses teóricos. No início, E1, assim como seus colegas, debateram os conceitos, tomando os dizeres do autor do texto, resistindo a uma visão mais subjetiva. Ao fazer isso, o aluno se mostra como cidadão pertencente a uma comunidade, formado por uma educação formal tradicional.

Conforme E1 lia os textos, avançava em sua escrita. A professora estimulava o (a) aluno (a) a ter uma escrita dirigida a leitores universitários com atividades de leitura contextualizadas, abordando os diferentes modos de ler textos e no que interfere tal leitura. Takaki (2018, p. 21) salienta que “ao fazer a leitura do texto, os fundamentos que norteiam o leitor pela vida vêm à tona.” Em outras palavras, cada leitor é formado pelas verdades e valores da comunidade a qual faz parte e isso se mostra presente no processo de leitura e interpretação, como foi possível ver no texto que E1 escreveu sobre como entendeu letramento crítico nas palavras de Souza em uma entrevista no *Youtube*. De acordo com Takaki (2018, p. 21), “antes do processo de assistir a entrevista, os valores já estavam no olhar do leitor” e contribuiu para a construção dos significados acerca do conteúdo da entrevista. Assim, as atividades prosseguiram e foi proposto uma

matéria da internet e, após lê-la, os alunos deveriam responder três questões sobre suas interpretações do texto.

Com esse trabalho, Takaki (2018) procurou investigar alguma mudança nos alunos a respeito da participação deles na sociedade e se as atividades promoveram uma consciência crítica das diferenças. A pesquisadora, no entanto, notou algumas discrepâncias nas questões sobre a matéria da internet. Notou-se que as questões 1 e 2 são fechadas, não exigindo detalhes sobre o assunto, e resultando em respostas limitadas e curtas: “Qual a questão nesse texto que você acabou de ler? Explique.” “A imagem hospitaleira do brasileiro coincide com a hospitalidade praticada com relação aos imigrantes e aos estrangeiros? Explique” (TAKAKI, 2018, p. 26).

O mesmo ocorre em perguntas de leitura e interpretação de texto terminadas em “And you?”. Essas questões podem restringir oportunidades para que o aluno problematize sobre o assunto e, muitas vezes, acabam caindo no senso comum. No entanto, dependerá do professor para expandir as respostas dos alunos por meio de outras perguntas. As questões fechadas como ‘qual sua opinião’ ou ‘explique’, “não provocam a curiosidade do aluno a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado” (FREIRE, [2005], 2018, p. 189). Assim, perguntas que estimulam o aluno a se colocar no lugar do outro, a descrever ou relembrar situações complexas da sociedade em que vivem, propondo agência humana e expondo detalhes do assunto, contribuem para um desenvolvimento crítico e analítico.

Na terceira questão, por exemplo, E1 se aprofunda em sua escrita, conectando a leitura de textos com notícias atualizadas, com a vida social e cultural, tendo um olhar crítico, o que condiz com os princípios do letramento crítico (TAKAKI, 2018). É importante salientar que a proposta do professor intelectual é se atentar aos conflitos de ideias e abrir espaço para que os alunos participem como autores de seus discursos nesses conflitos, respeitando e escutando o “outro”.

Essa experiência é um exemplo de como o professor pode atuar como um pesquisador dentro de sala de aula, analisando suas próprias práticas a fim de proporcionar aos alunos um processo de leitura e interpretação de texto que ultrapassa o senso comum. Além disso, percebemos que a relação professor/aluno se estabelece em momentos de se conhecerem, formados por

seus valores sociais. Esse momento de ouvir o “outro” pode implicar ouvir os estudantes, assim como Freire ([2005], 2018, p. 174) recomenda “pelo menos, três vezes por semana termos contato com jovens, escutá-los, aprender com eles e entender como estão entendendo a vida.”

Não se pode ignorar a história de nossos estudantes, jovens que têm conceitos diferentes dos nossos, vivem em um momento histórico diferente, gerando, muitas vezes, falta de comunicação. Por conseguinte, o professor pesquisador fomenta diálogos e discursos que incentivam a curiosidade de saber mais sobre o colega da carteira ao lado. Nesse caminho, vamos nos conhecendo, entendendo de onde viemos e como somos o que somos e pensamos o que pensamos. Em uma sala de aula de língua inglesa, por exemplo, o livro didático é um meio para que seja possível expor essa heterogeneidade, contendo diversos tipos e gêneros textuais, como poemas, artigos de revistas, jornais e internet, histórias fictícias, contos e imagens com temas diferentes, é o que é fundamental para um ensino-aprendizagem do outro e de nós mesmos. Conforme Freire ([2005], 2018):

Obviamente, a gente já está podendo perceber que há diferentes expressões da curiosidade e que há uma precisão, uma necessidade por parte do curioso de, no exercício da curiosidade, aperfeiçoá-la. O fato é que, sem ela, nós não estaríamos hoje aqui, nesta sala. Ela é exatamente a possibilidade que o ser vivo tem de reconhecer, em diferentes níveis, o não-eu dele, isto é, de reconhecer o outro, e é exatamente a possibilidade de reconhecer o outro que me faz reconhecer a mim. (FREIRE, [2005] 2018, p. 185)

Nessa linha de raciocínio, o processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir do incentivo do professor pela curiosidade do aluno e nas palavras de Freire ([2005], 2018, p. 185) “aperfeiçoá-la”. A partir do momento que o professor age com autonomia, guiado pelas teorias do letramento crítico e como pesquisador de suas práticas docentes, os livros didáticos podem ser ressignificados, instigando essa curiosidade para a construção de significados, levando em consideração a formação do aluno como cidadão e membro de uma comunidade.

Entretanto, não podemos esquecer que o letramento crítico já imbuir no próprio processo possibilidades de ensino de língua inglesa, ao contrário do que

muitos pensam. Ou seja, não há uma separação entre formação por letramento crítico e formação por língua inglesa. É importante ressaltar o papel do professor na ressignificação das atividades do livro didático, pois dependendo da sua prática em sala de aula, é possível trabalhar a língua e o letramento crítico simultaneamente. Nesse tópico, foi possível vermos alguns exemplos de questões baseadas no letramento crítico e como as aulas de línguas podem promover uma consciência crítica, formando cidadãos agentes.

Pensando nisso e tendo os exemplos, citados anteriormente, de projetos e atividades feitos por professores pesquisadores, a partir do letramento crítico, pretendo investigar a natureza das perguntas de leitura e interpretação da seção *Looking Ahead* que envolve temas do cotidiano do aluno e/ou complexos. A seção do livro didático será analisada a partir desses exemplos e dos conceitos vistos até aqui. O próximo capítulo será dedicado a metodologia deste trabalho, como o livro didático é composto, com quais critérios a coleção foi aprovada e como o PNLD (BRASIL, 2017) contribuiu para tal e se esses critérios estão relacionados ao letramento crítico.

Interconectando Metodologia de pesquisa, PNLD e OCEM

Introdução Geral do Capítulo II

Neste capítulo descreverei a metodologia desta pesquisa. Em primeiro lugar, discorro sobre sua natureza, depois, sobre o método utilizado para sua realização e, por fim, como o objeto de estudo foi constituído, levando em consideração os documentos oficiais que corroboram para a consistência deste estudo. O capítulo apresenta os avanços do PNLD até 2017 e como as OCEM (BRASIL, 2006) podem contribuir para a análise de um livro didático de língua inglesa destinado a alunos do ensino fundamental.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativa em que analiso o objeto de estudo de forma crítica com base nas teorias de letramento crítico de Cervetti et al. (2001), Monte Mór (2013), Menezes de Souza (2011) e Janks (2010; 2014). Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 275), “a pesquisa qualitativa está preocupada com uma análise focada nos tipos de discurso calcados em normas sociais e ideológicas.” Além disso, esta é uma pesquisa que leva em conta a subjetividade do pesquisador, o que possibilita mudanças no rumo do estudo.

Dito isso, o objeto de estudo foi escolhido de acordo com as possibilidades usadas nas escolas públicas da cidade em que a pesquisa ocorreu. Falo da coleção *Way to English for Brazilian Learners* aprovada pelo PNLD de 2017. Os livros da coleção têm uma organização estética semelhante entre si, contendo oito unidades em cada um dos quatro volumes. Nesta pesquisa estudarei apenas o volume destinado ao 9º ano do ensino fundamental.

Como a coleção tem seus objetivos fundamentados nas orientações e pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), é importante ressaltar como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) podem contribuir para a análise dessa coleção. Os PCNs (BRASIL, 1998) dissertam sobre um ensino de língua estrangeira por base em conhecimentos divididos como: sistêmico, de mundo e organização textual, relacionados à prática comunicativa e engajamento discursivo.

As OCEMs (BRASIL, 2006), por outro lado, apresentam o ensino de língua estrangeira contextualizado, considerando o contexto do aluno e da comunidade.

Dessa perspectiva, minha análise tem como fundamento as OCEM (BRASIL, 2006), pois é um documento com pressupostos mais atuais, que propõe um trabalho educacional voltado para a formação de indivíduos com consciência social, criatividade e uma visão de mundo ampla. As OCEM (BRASIL, 2006) “colaboram com uma visão de linguagem e conhecimento heterogênea, plural e complexa (...) inserida em contextos sócio-culturais”(BRASIL, 2006, p. 109). Já os PCNs (BRASIL, 1998) abordam a linguagem e a construção de significado de forma fragmentada e discriminada.

O PNLD (BRASIL, 2017) também destaca a língua/linguagem trabalhada nos livros em meio às práticas sociais. Os materiais aprovados pela avaliação de 2017 valorizam o caráter social, histórico e cultural das práticas de linguagem e apresentam uma diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade. Mais adiante, apresentarei as contribuições do PNLD para esta análise. Discorrerei, também, sobre seus avanços desde 1929 quando foi implantado o primeiro programa de distribuição de livros didáticos no Brasil e a primeira vez em que as obras de língua estrangeira foram distribuídas para os alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

2 Natureza da pesquisa

A pesquisa qualitativa se baseia em uma análise que leva em consideração a visão do autor, o que ocasiona mudanças no estudo a partir das informações coletadas. Desse modo, refiro-me a uma pesquisa que reconhece o contexto, isto é, a “coleta de dados não se restringe a instrumentos padronizados e descontextualizados” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 65).

Assim, é uma pesquisa que consiste em um estudo em meio aos ambientes naturais ou da vida real. “Os pesquisadores qualitativos visam coletar dados que sejam contextualizados” e que referenciam o tipo de comunidade em que o estudo irá se estabelecer (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66). Segundo os autores, a investigação qualitativa se dá a partir de três características principais: “investigação em e/ou sobre contextos da vida real, a ênfase na interpretação e na dedução de significado e o papel do pesquisador na pesquisa qualitativa” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.66).

A investigação nos contextos da vida real consiste em reunir informações sobre os eventos da vida social por meio de entrevistas com pessoas que vivem em meio a esse contexto. Desse modo, essas entrevistas têm o objetivo de orientarem o pesquisador no entendimento de diferentes visões do mundo, de acordo com suas escolhas teóricas. Cada entrevistado descreve suas experiências a partir de seus valores e ideologias, mostrando ao pesquisador que a realidade muda em cada conversa.

No caso desta pesquisa, não ocorrerão entrevistas nem pesquisa de campo. Analisarei as questões de leitura e interpretação do livro didático mencionado, inserindo meu ponto de vista a partir de teorias do letramento crítico, como já abordado no capítulo anterior. A pesquisa consiste em uma descrição da seção analisada, de forma detalhada, levando em conta meu entendimento como professora e cidadã.

Lankshear e Knobel (2008) enfatizam a importância de descrições ricas em detalhes, pois podem proporcionar ao leitor informações de modo amplo, isto é, a descrição detalhada considera cada aspecto do contexto das práticas sociais analisadas. “O contexto pode significar o que está ao redor de uma sociedade, formando um cidadão com suas produções de significado, práticas sociais e interações com outras realidades” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66).

A partir dessa abordagem, o pesquisador constrói o significado dessa ideia, inserindo sua leitura a respeito dos acontecimentos relatados. A subjetividade do pesquisador presente no estudo é uma das características importantes na pesquisa qualitativa, tornando-se um processo de “dedução de sentido, ou significado das descrições” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.68). Sendo assim, é possível obter-se várias interpretações da análise dos dados, o que resulta, por parte do pesquisador, na percepção de outras realidades e de “novas” formas de pensar e ver o mundo.

O pesquisador tem, assim, um papel importante na pesquisa, visto que se trata de alguém que interfere de alguma forma nos resultados e interpretações do estudo. A pesquisa toma forma por meio das experiências, valores e conhecimento do pesquisador e pode ditar que tipo de dados serão coletados e como descrevê-los (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Por isso, um estudo nunca será perfeito, haverá lacunas e perguntas que poderão ser respondidas por pesquisas posteriores.

Essas características da pesquisa qualitativa podem ser encontradas neste estudo, visto que consiste em análises de questões de leitura e interpretação da seção *Looking Ahead* do livro didático de inglês *Way to English for Brazilian Learners* a partir de pressupostos teóricos, já referenciados, e da visão da pesquisadora em meio às práticas sociais. A análise será descrita, portanto, a partir da interpretação da pesquisadora fundamentada nos pressupostos teóricos do letramento crítico.

As imagens das atividades analisadas do livro didático estão nos anexos a fim de proporcionar ao leitor informações sobre as questões e como propus ressignificá-las a partir do embasamento teórico, levando em conta contextos sociais, históricos e culturais.

O livro didático selecionado para este estudo foi avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017) para ser usado nas escolas públicas de Campo Grande, MS. No próximo tópico, descrevo os avanços e contribuições desse programa importante para a distribuição gratuita de livros didáticos de qualidade aos alunos do ensino fundamental e médio.

2.1 PNLD: avanços e contribuições

Em 1929, foi criado um órgão específico para cuidar de assuntos políticos do livro didático no Brasil denominado Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1938, foi decretada uma lei que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) a fim de estabelecer o controle de produção e circulação do livro didático no país. Segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE) – em continuidade a essa regulamentação – o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) implementam a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição desses livros. Com isso, foi possível conseguir recursos para a distribuição de mais de 50 milhões de livros gratuitamente em três anos.

Assim, com o sucesso da distribuição dos livros e visando à continuidade, o INL começa a promover o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de

gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED. Em 1985, o PLIDEF deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que propôs diversas mudanças como afirma o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁸:

- . Indicação do livro didático pelos professores;
- . Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- . Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias;
- . Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Ainda de acordo com o FNDE, a partir de 1996 começa o primeiro processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD de 1997 e a publicação do GLD de 1º a 4º série. Esse processo de avaliação ocorreu conforme critérios implantados pelo MEC. Portanto, esse procedimento ocorria de forma que os livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo eram excluídos do GLD. Até hoje esse mecanismo de avaliação é utilizado de modo aperfeiçoado.

Com o passar do tempo, o programa foi sendo ampliado quando, em 1997, o FNDE passou a se responsabilizar pelo PNLD, adquirindo, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público conforme é apresentado pelo site do FNDE. Em 2000, o PNLD iniciou a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries e no ano seguinte, passou — pela primeira vez na história — a entregar os livros didáticos que ainda seriam utilizados no ano seguinte, no ano anterior a sua utilização. Assim, os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.

Finalmente, em 2011, os componentes curriculares de línguas Inglesa e Espanhola foram implantados no PNLD para o ensino fundamental. Nesse

¹⁸ Informações retiradas do site <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 10 de abril de 2019.

sentido, o PNLD possibilitou às escolas públicas o acesso ao livro didático gratuitamente para professores e alunos, tendo esses professores a possibilidade de participarem do processo de escolha dos livros a serem utilizados nessas escolas. Com o Guia do Livro Didático (GLD), publicado em 1996. Os professores podem avaliar e escolher de forma minuciosa os livros que irão adotar em suas aulas.

O GLD apresenta informações sobre as coleções aprovadas, em relação aos critérios comuns e específicos de avaliação. Com essas informações, os professores têm a possibilidade de escolher qual livro didático se adequa ao seu contexto escolar. O documento é composto por resenhas que auxiliam no processo de escolha, tendo em vista que ditam aspectos importantes das coleções aprovadas como: visão geral, descrição, análise da obra e em sala de aula (BRASIL, 2017). Voltarei a tratar sobre as resenhas mais adiante.

A partir de 2002 — a cada três anos — os livros didáticos são alternados assim permanecendo até os dias atuais. Entretanto, os livros de língua estrangeira são consumíveis, possibilitando, dessa forma, aos alunos terem a posse desses livros e neles escreverem. O FNDE¹⁹ nos explica como acontece o processo de avaliação:

Esse processo consiste em uma análise ampla e criteriosa dos aspectos didático-pedagógicos e metodológicos das obras. A Secretaria de Educação Básica (SEB) define as instituições e os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados que passam a compor o GLD.

Além disso, segundo o PNLD (BRASIL, 2017), os professores que participam da análise atuam em sala de aula no ensino superior, representando cinco estados brasileiros²⁰. Para o processo de avaliação, os professores integrantes das comissões técnicas específicas, além dos instrumentos de avaliação, contribuem com suas experiências como professores de língua estrangeira. Assim, ao avaliar os livros didáticos inscritos, os professores podem

¹⁹ Informações retiradas do site <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 10 de abril de 2019.

²⁰ Informações retiradas do site <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 10 de abril de 2019. Interpreto que sejam cinco regiões e não cinco estados brasileiros.

ter um olhar mais amplo e heterogêneo, tendo em mente às diferentes realidades presentes nas práticas cotidianas do contexto escolar.

O programa busca o “reconhecimento de que a formação escolar é o alicerce, a condição indispensável para o exercício pleno da cidadania e para o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos” (BRASIL, 2017, p. 9). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, BRASIL, 2013) recomendam um ensino-aprendizagem voltado para uma extensão do pensamento humano, respeitando e valorizando as diferenças.

Com a implementação do PNLD, o livro didático se tornou acessível aos professores e alunos das escolas públicas de forma gratuita. As coleções aprovadas pelo PNLD foram avaliadas a partir de critérios e princípios que, de modo geral, “refletem a visão do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, sua importância como atividade educativa e formação cidadã” (BRASIL, 2017, p. 16).

Esses critérios de avaliação ressaltam a importância do conceito de língua e de língua estrangeira, especificamente, como ações formadoras de contextos históricos, sociais e culturais, refletindo a heterogeneidade de seus usos socialmente marcados. Portanto, o conhecimento é construído em meio a essas práticas de uso da língua por meio de interações em que são partilhados valores, histórias, ideologias e experiências.

Nessa linha de raciocínio, o papel do PNLD é buscar oferecer uma coleção de livros didáticos que promova um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, crítico e criativo; levando em consideração que o mundo é diverso, as salas de aula também, e por isso cada comunidade escolar tem suas especificidades. Desse modo, o processo de escolha do livro didático deve ser feito pelos professores de modo minucioso e criterioso, levando em conta a realidade de cada comunidade.

Muitos professores sem conhecimento do letramento crítico centram sua prática na mediação das relações sociais, usando a linguagem como ferramenta para diminuir as diferenças. Segundo Jucá, Fukumoto e Rocha (2011, p. 124) “as práticas de Letramento Crítico vêm justamente mostrar-nos que é possível despertar a criticidade do aluno a tal ponto que os questionamentos se estenderão para outras esferas de suas vidas.” Assim, a autonomia do professor consiste em não só mostrar que o mundo é composto pela diversidade, mas

também viabilizar uma reflexão crítica sobre as diferenças: “diferente de quem?, quem decide o que é ‘diferente’?”

Além disso, as práticas de letramento crítico são constantes, diárias e por esse motivo é preciso que o professor esteja sempre atualizado no processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada é um meio para que o professor reveja sua própria prática docente, trocando experiências com outros professores, tendo em vista que não existem receitas prontas para uma sala de aula em que são formados cidadãos críticos. “A partir de discussões teóricas e relatos de experiências, os professores identificam o outro e refletem com maior clareza suas aulas” (JUCÁ; FUKUMOTO; ROCHA, 2011, p. 123). Sendo assim, embora muitas formações continuadas têm suas lacunas, a formação do professor pode ser atualizada e fundamentada nas teorias de letramento crítico, conforme suas experiências em sala de aula.

Nesse sentido, o GLD expõe uma visão, de modo geral, de como as coleções aprovadas contribuem para um ensino-aprendizagem e uma reflexão do papel do professor nesse processo, bem como seus aspectos gerais em uma perspectiva analítica e crítica. O documento descreve as coleções aprovadas como sendo bem desenhadas e organizadas, com “temáticas atualizadas e engajadas com os problemas e desafios do mundo que nos cerca” (BRASIL, 2017, p. 24). As coleções evidenciam a preocupação de seus autores em formar uma consciência cidadã perante assuntos que estão no cotidiano dos jovens e adolescentes, como por exemplo:

notícias sobre atualidades, preconceitos, desigualdades, tolerância; revisões críticas sobre noções de moradia, família, patrimônio cultural, arte clássica e de rua; abordagem dos problemas e dos pontos positivos das novas tecnologias, incluindo a aproximação entre pessoas, comprar a distância, cyberbullying, redes sociais e seus perigos; observações sobre modos de vida, relacionamentos, valores, liberdade de expressão; problemas e soluções relacionadas à vida no planeta, incluindo, por exemplo, clima, alimentos, vestuário, compromissos de governos com (des) poluição; a vida e os direitos de meninos e meninas de diferentes lugares; o custo e o trato com o dinheiro; possibilidades para pensar o futuro dos jovens e do planeta; debates sobre aspectos culturais e multiculturais; o prazer da arte, incluindo a fruição do texto literário e de outras manifestações artísticas; entre outras temáticas disponíveis nas coleções. (BRASIL, 2017, p. 25)

No livro didático *Way to English for Brazilian Learners*, é possível encontrar temas que se enquadram na descrição do GLD. A unidade I, por exemplo, aborda o tema discriminação com textos e atividades que viabilizam a reflexão e discussão sobre o assunto. Para começar, o autor apresenta imagens de figuras de pessoas importantes na mídia que representam a luta contra o preconceito e discriminação na seção *Warming up*. O objetivo é possibilitar que os alunos falem sobre o assunto, revejam questões gramaticais nas frases e relacionem com outros assuntos do cotidiano (descreverei tal seção com mais detalhes no próximo item), como por exemplo na unidade 6, que proporciona leitura de textos e atividades sobre “vivendo com as diferenças” ou na unidade 7 que aborda o tema “liberdade de expressão”. Esses temas são um exemplo de questões que fazem parte da vida dos alunos. Assim, o livro corresponde a essas características descritas pelo documento.

Com isso, as coleções mostram uma tendência em se afastar da maneira tradicional de aprender a língua inglesa, focando apenas na língua como um instrumento de comunicação e expressão. Consoante ao PNLD (BRASIL, 2017), essas coleções apresentam temas voltados para assuntos polêmicos, caóticos, cotidianos e que proporcionam experiências de interação, reflexão e crescimento humano.

O Manual do Professor é outro componente importante de cada coleção aprovada, pois apresenta conteúdos ampliados e diversificados que contribuem com a ação do professor em sala de aula. Além disso, trata-se de um documento em que são descritos os fundamentos teórico-metodológicos, bem como análises comentadas das atividades e conteúdos que compõem o livro didático, assim como “as concepções de ensinar e de aprender língua estrangeira que as animam, a análise e discussão de documentos norteadores do ensino na Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 25).

O Manual do Professor tem sua importância na análise desta pesquisa, pois exprime ideias e perspectivas que orientam o professor em sua prática docente e no uso consciente do livro didático. De acordo com Sarmiento e Lamberts (2016, p. 292), “o uso crítico do livro didático tem papel importante no desenvolvimento das habilidades necessárias para aprender uma nova língua.” As autoras explicam que cabe ao professor manusear o livro didático de forma crítica e analítica, explorando os textos e práticas sugeridas pelo autor nas

seções. Dessa forma, é possível afirmar que o papel do professor está, portanto, em sua autonomia em conduzir as aulas com debates, ações sociais e atividades fora de sala de aula, promovendo uma reflexão crítica.

O professor precisa ter um “olhar crítico sobre o livro didático a ser utilizado em um determinado contexto, avaliando-o e adaptando-o à sua realidade” (SARMENTO; LAMBERTS, 2016, p. 295). Assim, o livro por si só não fornece aos alunos um ensino-aprendizagem completo e amplo, pois, mesmo que as coleções sejam propícias às práticas linguísticas contextualizadas e históricas, ainda há muitos aspectos a serem aprimorados.

Nesse caso, apresentarei algumas partes de um livro didático, tendo como aporte teórico o letramento crítico, o manual do professor e o PNLD (BRASIL, 2017), levando em conta que o professor tem seu papel no processo. Essas resenhas das coleções aprovadas, ao final do GLD, descrevem e apresentam um detalhamento das coleções, dividindo-as em tópicos: “visão geral”, “descrição da coleção”, “análise da coleção” e “em sala de aula”, que se constituem em aspectos importantes no processo de escolha do livro didático pelos professores.

Cada um desses aspectos propicia discussões em torno dos fundamentos teóricos, da organização das unidades, das atividades de cada livro, das temáticas e como as coleções desenvolvem essas temáticas de modo que fiquem relacionadas à realidade da comunidade escolar do professor avaliador. No próximo tópico, especificarei esses aspectos, descrevendo o objeto de estudo, bem como as contribuições dessas resenhas para análise desta pesquisa.

2.2 Descrição do objeto de estudo

Para a escolha do livro didático, objeto de estudo desta pesquisa, foram consideradas obras avaliadas e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017 e que estivessem em uso nas escolas públicas de Campo Grande, MS. Considerarei, também, o público alvo de cada obra: ensino fundamental ou ensino médio?

O último ano do ensino fundamental, geralmente, é formado por alunos que recentemente entraram na fase da adolescência e estão reconstituindo suas

identidades por meio de grupos de amigos, descobrindo-se como cidadãos pensantes e agentes. Além disso, trata-se de uma série escolar com a qual trabalhei por muito tempo em uma escola pública de ensino fundamental com um determinado livro didático e, conseqüentemente, algumas inquietações em relação às questões de leitura e interpretação emergiram. Desse modo, foi escolhido o 9º ano do ensino fundamental que, pela faixa etária, chama mais a atenção para essa fase da vida. Assim, trabalhar com os alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica em meio às práticas sociais nesse momento de autodescobrimento é relevante.

Refiro-me à coleção *Way to English for Brazilian Learners* aprovada pelo PNLD de 2017, como já dito anteriormente. Os livros da coleção têm uma organização estética semelhante entre si, contendo oito unidades em cada um dos quatro volumes. Como usarei o volume destinado ao 9º ano do ensino fundamental, o descreverei de forma detalhada.

A primeira seção de cada unidade, intitulada *Warming up*, consiste em uma identificação do tema e um debate social a partir das imagens mostradas. As seções seguintes são *Before Reading*, *Reading*, *Reading for General Comprehension*, *Reading for Detailed Comprehension*, *Reading for Critical Thinking* e estão relacionadas aos estudos de leitura e compreensão do texto principal da unidade. Outras seções como *Language in use*, *Vocabulary Study* e *Taking in Futher* tratam de atividades de gramática, questões de vocabulário e expressões referentes ao tema ou texto proposto.

A seção *Looking Ahead*, foco deste estudo, é constituída por um texto e três questões relacionadas a esse texto e ao tema da unidade. Essa atividade é uma extensão da discussão a partir de outras questões relevantes para uma reflexão crítica em relação ao contexto social do aluno. Vale ressaltar que o objetivo dessa seção também envolve propostas interdisciplinares levadas para fora da sala de aula, ou seja, estabelece uma conexão com a comunidade e a família, relacionando-as a outras atividades das outras seções da unidade como por exemplo *Reading* e *Take it further*. Desse modo, percebo a organização das atividades do livro didático focada nas relações sociais cotidianas da vida do aluno como momentos de lazer, amizade, puberdade ou momentos em que os jovens têm a oportunidade de opinar e participar da comunidade em feiras, palestras, trabalhos sociais entre outras atividades.

De acordo com o PNLD (2017), é importante – tanto para os professores quanto para os alunos – usufruir de um livro didático bem desenhado e organizado de forma que apresente conteúdo relevante a partir da adequação pedagógica. No livro escolhido, essa organização é voltada para a apresentação de atividades que permitem realizar experiências linguísticas com o mundo ao redor e não apenas com fatos isolados. Nessa perspectiva, o professor tem a oportunidade de aproveitar diversas experiências em situações de interação escrita, oral e multimodal.

Além disso, segundo o PNLD (2017), a coleção se mostrou atualizada em seus temas que são abordados de forma relevante para a formação da consciência cidadã, tendo em vista que as atividades são organizadas de modo que seja possível, ao aluno, acompanhar as informações sobre o tema com etapas de leitura, compreensão e produção escrita e oral. Outra característica é a proposta de atividades interdisciplinares que fazem o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira se expandir além dos componentes curriculares, mantendo uma conexão com outras disciplinas.

Na página 31²¹, por exemplo, da seção que será analisada no próximo capítulo, o autor propõe questões de debate e reflexão que mantêm relação com outras disciplinas. Na questão C, o autor sugere ao professor que promova um debate a respeito da temática de discriminação e com o “apoio de professores de arte e história, os alunos podem fazer uma campanha em prol da igualdade de gênero” (FRANCO, 2015, p. 31). No próximo capítulo, analisarei com mais detalhes essa questão e sua relação interdisciplinar.

Essa coleção baseia-se na visão dialógica de Bakhtin (1986) em que a linguagem é manifestada como algo concreto e social e não apenas um fato isolado e abstrato. Nessa visão dialógica, os sentidos são construídos a partir da interação dentro de um contexto sócio-histórico. Assim, o Manual do Professor (FRANCO, 2015) traz essa perspectiva em que os papéis do professor e do aluno compreendem uma interação que possibilita a construção de sentido e não apenas a transmissão e recepção de informações e conhecimento.

Por meio de uma diversidade de gêneros discursivos, a “coleção se propõe a envolver os alunos na construção de sentidos que se dá na prática

²¹ Anexo 2

discursiva, para que possam agir no mundo social” (FRANCO, 2015, p. 188). A partir dos textos com diversos temas e gêneros é possível realizar um trabalho de leitura em que os alunos possam se engajar em uma prática social e, assim, compreender melhor a sociedade em que vivem. De acordo com Bakhtin (1986), os gêneros discursivos consistem nas diversas formas de comunicação, escrita ou falada, determinadas sócio-históricamente. Desse modo, para esse autor:

“A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa” (BAKHTIN, 1986, p. 60).

Nessa linha de raciocínio, Franco (2015) destaca a importância de propor atividades baseadas nesse conceito de gênero, pois é trabalho que vai além de uma simples produção escrita no papel. Tendo como pressuposto teórico a perspectiva dialógica da linguagem, a coleção possibilita um processo de ensino-aprendizagem de acordo com um olhar sócio-histórico-cultural (FRANCO, 2015).

Em meio a essa abordagem, o papel do professor muda de um transmissor de conhecimento para mediador do processo de construção de significados, e os alunos se constituem como principais participantes desse desenvolvimento, sendo os produtores de seu próprio conhecimento. Segundo o Manual do Professor (FRANCO, 2015, p. 189), “os alunos são instigados a exercer um papel ativo ao longo das seções, formulando hipóteses, deduzindo regras de diferentes contextos e colocando-as em prática.”

Em uma visão geral, a coleção se apoia em uma concepção de ensino que está respaldada no letramento crítico, construindo um pensamento autônomo e crítico diante da sociedade (BRASIL, 2017). Conforme o documento, o livro didático é composto por diferentes gêneros de textos verbais, visuais e verbo-visuais, representando assuntos da sociedade como diversidade cultural, social e econômica.

A maioria das atividades está relacionada à compreensão e produção escrita, tendo como temas das unidades assuntos que incentivam um trabalho de interação entre a comunidade escolar e que possibilitam uma reflexão crítica sobre ações e construção da cidadania. Isso inclui conhecer sociedades que

falam a língua inglesa sem desconsiderar seus contextos sociais e valorizar suas identidades (BRASIL, 2017).

O volume 4, utilizado nesta pesquisa, tem 8 unidades, como já mencionado, intituladas: Unidade 1. *Equal Rights for All*; Unidade 2. *What Should I Do?*; Unidade 3. *Global Climate Change*; Unit 4. *All About Movies*; Unit 5. *Friends Forever*; Unidade 6. *Living with Differences* ; Unidade 7. *Freedom of Expression*; Unidade 8. *Having Fun*. Um conjunto temático que potencializa discussões cruciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Assim, o GLD (BRASIL, 2017, p. 55) apresenta uma análise da coleção a fim de auxiliar o professor no processo de escolha do livro didático. Conforme o documento, a coleção é composta de textos com temáticas que “suscitam a criticidade, a desconstrução de estereótipos, a desnaturalização da violência e da discriminação”. As atividades de interpretação textual são acompanhadas de diversos gêneros discursivos, compondo as seções *Reading*, *Warming up* e *Before Reading*. Essas seções consistem em uma pré-leitura (*Warming up*, *Before Reading*) que ativa o conhecimento prévio dos alunos referente ao tema tratado em cada unidade e, posteriormente, dando-lhes acesso a informações com textos de diversos gêneros e fontes que ampliam seus conhecimentos (FRANCO, 2015). As atividades de pós-leitura (*Reading for critical thinking*) também fazem parte desse processo de leitura e interpretação e têm como objetivo promover reflexão crítica sobre o tema apresentado, relacionando-o à realidade do aluno.

Cada uma das seções tem seu objetivo em relação à leitura e interpretação do texto principal da unidade. A linguagem é tratada de forma fragmentada e como instrumento para “codificar o pensamento de modo a possibilitar que ele fosse transmitido a outra pessoa que conhecesse o mesmo código, a mesma língua” (JORDÃO, 2015, p. 197). O processo de ensino-aprendizagem, segundo as teorias do letramento crítico explicadas por Jordão (2015), tem o ser humano como construtor de sentido e agente transformador da realidade quando o livro didático põe o autor dos textos como o elemento mais importante da leitura, isto é, os sentidos são colocados no texto e não construídos pela relação autor/leitor.

Há, também, outras seções que complementam as unidades e o processo de ensino-aprendizagem (*vocabulary study*, *taking it further*, *language in use*,

listening and speaking, writing), focalizando o estudo do vocabulário, compreensão oral, estudo do léxico e estruturas gramaticais. Essa divisão das seções nos remete ao estruturalismo linguístico em que a língua é tida como estrutura, atrelada às funções comunicativas, o que não condiz com as teorias de letramento crítico.

O autor do livro didático, portanto, divide o processo de ensino-aprendizagem em partes: uma dedicada à leitura, outra à estrutura linguística e outra aos momentos de debates e reflexões relacionados à realidade do aluno. No entanto, atentar-me-ei à última seção, *Looking ahead*, que objetiva encorajar o posicionamento crítico do aluno, bem como desenvolver a relação entre as práticas sociais, as temáticas das unidades, integrando outras disciplinas do currículo escolar.

A seção *Looking ahead* é composta por textos curtos como cartuns, charges, gráficos dentre outros, ampliando a discussão acerca do tema da unidade com outras questões que desenvolvem reflexões críticas sobre a temática e a realidade dos alunos. Trata-se de uma atividade que estende o pensamento e a leitura a respeito do assunto presente nos textos principais da unidade. O processo de leitura, portanto, compreende as seções de pré-leitura, leitura e pós-leitura, contando com o apoio da seção *Looking ahead* para estender a reflexão crítica. Vale destacar que essa forma metodológica de trabalhar a leitura em sala de aula adotada pelo livro didático *Way to English for Brazilian Learners* é orientada pelos PCNs (BRASIL, 1998), porém não exigida no edital de convocação de obras didáticas para o PNLD (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a análise desta pesquisa apresenta um estudo das questões de interpretação da referida seção, tendo em mente que as outras atividades complementam esse processo de leitura. Vale ressaltar aqui que analisarei apenas a última seção, porém uma seção integra a outra e fomenta uma leitura baseada na realidade do aluno e da comunidade, questionando conceitos prontos (FRANCO, 2015). No Manual do Professor (FRANCO, 2015), o autor salienta essa integração das atividades, afirmando que:

Embora algumas seções focalizem a habilidade de compreensão escrita, cumpre destacar a integração entre as seções de cada unidade em relação a seus conteúdos e objetivos, levando em consideração a abordagem de gêneros

adotada nesta obra. Com essa integração, o conhecimento sobre determinado gênero desenvolvido a partir da leitura, por exemplo, pode ser mais facilmente utilizado em atividades de produção escrita. (FRANCO, 2015, p. 195)

Sendo assim, embora o livro didático escolhido para este estudo seja composto de assuntos que potencializam discussões que desenvolvam uma reflexão crítica, analisarei se, na prática, essas atividades promovem esse desenvolvimento. Para corroborar com essa análise, utilizarei as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) que são fundamentadas nas teorias de letramento crítico, mesmo que a coleção seja destinada ao ensino fundamental, como já mencionado, por esse motivo tem como embasamento teórico os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). No próximo item, tratarei de uma forma mais detalhada sobre as OCEMs e os motivos de adotá-las ao contrário dos PCNs, visto que se trata de um livro para o ensino fundamental.

2.3 OCEM

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) foram publicadas em 2006 com o objetivo de estabelecer um diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, em que é sugerido a esse professor uma reflexão sobre a importância do ensino de língua estrangeira, na escola. Em pesquisas de campo feitas por Quirino de Sousa para sua dissertação de mestrado “O professor de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos” em 2006, foi possível perceber que o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza apenas nos cursos de idiomas nos quais o número de alunos por sala é menor e os professores são treinados e orientados pela coordenação do curso de forma a estarem mais preparados.

Além disso, as OCEMs (BRASIL, 2006) pretendiam suprir as lacunas deixadas pelos documentos focados no ensino médio. O objetivo era fundamentar teorias e fundamentos dos documentos anteriores, visando atender as necessidades didático-pedagógicas das escolas, bem como o papel de professores e alunos. De acordo com o documento:

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8)

As escolas, de acordo com as OCEMs (BRASIL, 2006), são vistas como um espaço que não possui condições favoráveis ao ensino de língua estrangeira e, assim, o aluno não se sente estimulado para essa aprendizagem. Essas questões nos levam a refletir sobre os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio. Essa discussão parte do entendimento dos objetivos de ensinar a língua estrangeira na educação básica focado apenas no sucesso ou fracasso linguístico do aluno.

Ainda segundo as OCEMs (BRASIL, 2006), há uma confusão entre o ensino de língua estrangeira nas escolas e nos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem. A falta de clareza dos objetivos da escola aparece quando a instituição se concentra em um ensino de língua estrangeira focado no conteúdo linguístico, desconsiderando seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos, como se isso fosse possível. Diante da sociedade atual, as OCEMs (BRASIL, 2006) sugerem um trabalho educacional voltado para a formação de indivíduos com consciência social, criatividade e uma “nova” visão de mundo.

Ademais, o ensino de língua estrangeira pode fornecer oportunidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem abrir mão de seus valores. Essas culturas fazem parte do meio de convivência dos alunos, visto que vivemos em uma sociedade globalizada. Assim, o papel da língua estrangeira no currículo escolar pode ser relacionado ao projeto de inclusão, ao propor um ensino-aprendizagem, abordando outros objetivos, além dos linguísticos e instrumentais, condizentes com a sociedade em que vivem, a qual é formada por histórias e culturas em constante construção e reconstrução mostra-se de suma importância. (BRASIL, 2006)

A coleção do livro didático *Way to English for Brazilian Learners*, foco deste estudo, tem seus objetivos firmados nas orientações e pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Contudo, como

o livro didático escolhido é destinado ao último ano do ensino fundamental e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) são mais atuais, basearei minha pesquisa nesse documento.

Além disso, o edital para seleção dos livros didáticos de língua inglesa para o PNLD 2017 toma como um dos princípios importantes o papel do livro didático em relação à agência do aluno e à compreensão da língua estrangeira além “da concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações” (BRASIL, 2017, p. 41). Assim como o edital do PNLD, o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9.394/1996 afirma que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Dessa forma, percebo que os materiais didáticos que se fundamentam nas teorias de letramento crítico podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem voltado para a formação cidadã. Dentre os documentos oficiais, as OCEMs (BRASIL, 2006) são as que mais remetem a essa teoria.

Os PCNs (BRASIL, 1998), por outro lado, trazem o ensino de língua estrangeira em uma correlação com um processo de construção de significado em que o aluno utiliza três tipos de conhecimento: sistêmico, de mundo e organização textual e os relaciona em uma competência comunicativa e engajamento discursivo. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 32), “São esses conhecimentos que falantes e escritores utilizam na construção do significado para atingirem suas propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas de seus interlocutores em relação ao que devem esperar no discurso.”

Já as OCEMs (BRASIL, 2006) destacam que com a disciplina de língua estrangeira, “o aluno desenvolve uma consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos e uma “nova” forma de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). O documento colabora com uma “visão de linguagem heterogênea, plural e complexa (...) inserida em contextos sócio-culturais” (BRASIL, 2006, p. 109) e objetiva estabelecer um diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Leva, assim, em consideração que o conhecimento é construído de forma social e cultural, sendo importante entender que conhecimentos “novos” se relacionam com os “velhos”, para formar “novos”,

ou seja, os conhecimentos se constroem a partir do que já existe. O “velho” também é importante, pois o “novo” é recontextualizado transformando o contexto da comunidade (BRASIL, 2006, p. 110).

Esse documento está pautado no conceito de letramento crítico de Luke; Freebody (1997), Temple (2005) *apud* Brasil (2006), Cervetti et al. (2001), dentre outros, que sugerem atividades de leitura em que o conhecimento se expande em regras discursivas de cada comunidade, mostrando como a realidade deve ser entendida e modificada a partir de um contexto localizado com significados contestados e que promova uma consciência crítica no aluno e nos membros de sua(s) comunidade(s).

Diante disso, assuntos como formação da cidadania e inclusão social compõem a discussão acerca do ensino de língua inglesa. De acordo com as OCEMs (BRASIL, 2006, p. 91), “o ensino de línguas estrangeiras focado apenas no aspecto linguístico contribui para uma formação em que o papel do professor seja aquele que supri o aluno com conteúdo.” No entanto, o documento enfatiza o aspecto educacional do ensino de línguas estrangeiras, evidenciando a formação cidadã ampliada como um valor social a ser abordado em sala de aula.

O conceito de cidadania, tradicionalmente, está relacionado ao conceito de pátria, civismo e deveres cívicos, suscitando um sentimento de nacionalismo. Atualmente, o conceito de cidadania é amplo e heterogêneo, propondo uma ação pedagógica que envolve questões sobre o que é ser cidadão: “de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (BRASIL, 2006, p. 91).

Assim, as OCEMs (BRASIL, 2006) evidenciam uma proposta didático-pedagógica em que a cidadania nas aulas de línguas estrangeiras passa a ser exercício. Essa proposta contribui para um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno possa estender seu horizonte de comunicação, entendendo que há uma heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica com relação à linguagem e que cada pessoa pertencente a uma comunidade se comunica de forma variada.

Essa aprendizagem de língua estrangeira — além do aspecto linguístico — também, contribui para que o aluno compreenda que, a partir de ações sociais e contextualizadas, há diversas maneiras de se expressar por meio da linguagem

e realizar interações sociais (BRASIL, 2006). Com isso, o aluno se aprimora quanto a língua estrangeira e sua relação com a língua materna e às formas de comunicação cotidiana. Desse modo, o aluno se torna mais confiante em suas experiências de uso da língua estrangeira, “enfrentando os desafios cotidianos e sociais, adaptando-os a usos diversos da linguagem em ambientes diversos” (BRASIL, 2006, p. 92).

Como evidenciam as OCEMs (BRASIL, 2006), é importante relacionar essas questões à formação da cidadania e isso inclui promover a reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa na sociedade. Esse espaço ocupado compreende se o aluno está incluído ou excluído do processo cultural e social da comunidade. Isso pode significar — em se tratando de políticas educacionais — evasão e expulsão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou até mesmo portadores de alguma deficiência, tendo em vista que o conceito de exclusão foi se intensificando com o passar do tempo e se mostrando presente na sociedade. A exclusão também se refere aos “meninos de rua, violência de adolescentes, ampliando a percepção dos espaços das relações, dentro e fora da escola, das redes de significados nos meios sócio-político-culturais” (BRASIL, 2006, p. 94).

Dessa maneira, surgem propostas político-educacionais, que visam proporcionar às crianças e adolescentes um ensino-aprendizagem baseado em propostas pedagógicas de transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade (BRASIL, 2006). O objetivo dessas propostas é promover uma reflexão crítica a respeito da sociedade e da vida dos alunos, entendendo as relações das disciplinas pedagógicas em meio ao contexto social e cultural e a complexidade de um mundo composto pela diversidade.

A linguagem considerada fora de seu contexto significativo não permite essa reflexão crítica do que está ao redor dos alunos. Por meio das práticas sociais se encontram “as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias”, o que oportuniza, em sala de aula, trabalhar com debates e interações de modo que haja discussões dos valores “global” e “local” (BRASIL, 2006, p. 96). Sob essa perspectiva e sem compreender essas questões, é fácil crer que conhecimentos sobre língua estrangeira importam para uma vida profissional bem-sucedida, aquisição de bens materiais, ser articulado em outras línguas em outros países, entre outros aspectos. Vale destacar que todos esses aspectos são importantes, mas o que as OCEMs (BRASIL, 2006) preconizam é o

entendimento da inclusão de modo amplo e que seja “inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística” (BRASIL, 2006, p. 97).

Dessa maneira, compreender que o ensino de língua estrangeira tem sua importância apenas em objetivos comerciais ou por exigências do mundo globalizado e tecnológico, é um pensamento que reflete uma visão parcial da questão. Além de possibilitar um reconhecimento de objetivos comerciais e globalizados, as OCEMs (BRASIL, 2006, p. 97) salientam que o objetivo do projeto de inclusão é trabalhar com reflexões sobre outras culturas, se descobrindo na relação com os seus próprios valores. “Estudar outras culturas inclui não só culturas estrangeiras de outros países, mas culturas que estão próximas dos professores e alunos, pois a sala de aula é um exemplo de diversidade.”

Nessa perspectiva, compreendo que o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para um desenvolvimento do conceito de cidadania, envolvendo questões sociais, políticas e culturais, de modo contextualizado e focado em uma formação de indivíduos críticos, criativos e éticos (BRASIL, 2006). Isso contempla as aulas de leitura e interpretação de textos em suas várias modalidades: visual, digital, multicultural dentre outros. Com uma diversidade de textos presentes no livro didático a ser analisado nesta pesquisa, por exemplo, é possível apresentar uma leitura em que o aluno relaciona seus conhecimentos prévios com os do autor, reagindo conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo.

A partir da leitura, o aluno conhece e reconhece histórias, ideologias, valores e culturas diferentes, implícitos ou não, que fazem parte do ponto de vista do autor e que ele, aluno/leitor, faz parte da construção de conhecimento, tomando partido em relação ao que lê e escreve, assim como o autor. Ao analisar um texto, cabe ao leitor ser crítico no tocante às ideologias veladas no texto e participar dos significados nele contidos. Nesse processo de leitura, o conhecimento co-construído que possibilita as ações do leitor perante o texto pode ser aprimorado em seu cotidiano e trabalhado em sala de aula. Assim, partindo da perspectiva das OCEMs (BRASIL, 2006), o objetivo das perguntas de leitura e interpretação deve considerar as ações de produção e participação dos alunos, formando leitores críticos e ativos. Conforme o documento ressalta:

Procura[-se] desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. Com esse pressuposto, ensinar requer compreender esses conceitos, e também compreender: (i) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; (ii) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; (iii) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (Luke e Freebody, 1997) (BRASIL, 2006, p. 98).

Para construir esse processo de leitura e interpretação com os educandos, é preciso que o professor adote práticas pedagógicas condizentes com essas perspectivas. Para muitas pessoas, segundo as OCEMs (BRASIL, 2006), realizar um ensino contextualizado pode ser uma novidade. Portanto, essa “nova” visão de ensino-aprendizagem requer considerar o conhecimento que o aluno constrói em sua comunidade, na sua família e leva para escola. O documento, nesse sentido, “mantem a terminologia já existente como comunicação oral, leitura e prática escrita”, tidas como habilidades integradas, “entendidas na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 110).

Diante disso, pretendo compreender a natureza das perguntas de leitura e interpretação da seção Looking Ahead do livro didático Way to English for Brazilian Learners, analisando se essas questões propiciam o desenvolvimento de uma consciência crítica. Esta pesquisa compreende análises baseadas nas teorias do letramento crítico, do PNLD de 2017 e das OCEMs, dando consistência a um estudo sobre o processo de leitura em uma seção do livro didático de inglês que contempla a interdisciplinaridade e atividades externas à escola. Assim, no capítulo seguinte, apresentarei a análise feita da referida seção em cada unidade do livro didático e como os temas são trabalhados de forma interdisciplinar e ativa, a partir dos pressupostos teóricos já discutidos.

Análise e discussão da natureza das perguntas da seção *Looking Ahead*

Introdução Geral do Capítulo III

De acordo com os enfoques teóricos de Cervetti et. al (2001), Janks (2014), Monte Mór (2013) e Menezes de Souza (2011), é possível afirmar que a natureza das perguntas, propostas nas atividades de interpretação/compreensão nos livros didáticos, é crucial para a promoção do desenvolvimento da habilidade crítica que o aluno exercita, bem como o papel do professor diante dessas questões. Dependendo da pergunta que lhe é feita e da prática do professor informada nas teorias de letramento crítico, um tipo de formação cidadã se constrói. Perguntas que requerem respostas como sim ou não podem levar o aluno a entender que o mundo que lhe cerca não apresenta ambiguidades e complexidades e isso poderá acarretar ações que acabam por recriar relações de poder nem sempre benéficas a ele e a sua comunidade. A perspectiva de letramento crítico debatida até aqui poderá prover mecanismos de flexibilização dessa polarização nos olhares do autor do livro didático, do professor e do aluno.

Assim, debater as consequências do risco de se concentrar apenas em um tipo de pergunta que o livro didático propõe passa a ser um exercício permanente de letramento crítico. Além disso, prover espaço para outras reformulações e indagações que acionem outras realidades que não sejam as presentes nas páginas das atividades desse livro ou nos olhares dos autores passa pelo letramento crítico que não tem tempo para terminar, pois deve ser uma prática diária. Assim sendo, a formação continuada do professor por meio das concepções de letramento crítico é importante para fornecer a criatividade a ser desenvolvida nesses momentos.

Dito isso, a seção *Looking Ahead* possui questões para discussão sobre o tema abordado na unidade e suas relações com a realidade dos alunos e de sua comunidade. Normalmente, as seções *Looking Ahead* são formadas por textos curtos como gráficos, cartuns, tirinhas, charges, entre outros, e relacionadas ao tema de cada unidade, que serão analisadas nos próximos

tópicos. O objetivo da seção está em estimular uma reflexão crítica sobre o contexto do aluno e da comunidade propiciando seu engajamento em ações transformadoras de sua realidade local.

De acordo com o Manual do professor (FRANCO, 2017, p. 206), essa seção “promove a integração com outras disciplinas do currículo e com diferentes participantes da comunidade escolar.” No documento, o trabalho interdisciplinar é acentuado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio “no intuito de desenvolver a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas” (BRASIL, 2006, p. 94). Em outras palavras, não basta apenas ensinar as disciplinas escolares de forma isolada, pois quando contextualizadas e relacionadas à complexidade social, elas possibilitam aos alunos compreender questões como diversidade, inclusão e exclusão.

Diante disso, pretendo, neste capítulo, apresentar a análise e discussão das questões de leitura e interpretação da última seção de cada unidade do livro didático *Way to English for Brazilian Learners*, levando em consideração os enfoques teóricos abordados no capítulo I e os documentos oficiais que sustentam essa análise. O capítulo será dedicado à compreensão da natureza dessas questões e como o autor do livro didático trabalha a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Veremos se com essas atividades, é proposto um processo de ensino-aprendizagem ressignificado, focado não apenas em um desenvolvimento linguístico, mas também tendo em mente o contexto sócio-histórico dos alunos.

O capítulo será dividido em subtítulos que abordarão a seção *Looking Ahead* de cada unidade: primeiramente me atentarei às duas primeiras unidades *Equal rights for all; What should I do?*, fazendo uma análise em conjunto das seções dessas unidades. A terceira unidade *Global climate change* será tratada independente como tema relacionado ao meio ambiente. As unidades *All about movies e Having Fun* comporão uma análise com temas referentes ao tempo de lazer e diversão que os alunos têm. Por fim, *Friends forever, Living with differences e Freedom of expression* serão os temas analisados em conjunto das seções *Looking Ahead*, levando em consideração a vida social dos alunos.

3 Discrimination and change

Discriminação e puberdade são dois temas muito presentes no cotidiano dos alunos. Embora sejam temas tratados em unidades diferentes, decidi analisá-las em conjunto, pois percebo a importância de desenvolver uma consciência crítica de que todo indivíduo tem suas características únicas e que cabe a todos respeitar as particularidades de cada pessoa. Ler textos e discutir sobre o tema, desenvolvendo atividades fora de sala de aula possibilitam a clareza de questões, talvez, ainda obscuras para os alunos.

Dessa perspectiva, evidenciei que as seções *Looking Ahead* das unidades I e II da coleção estudada apresentam textos que contemplam os dois temas: no caso da unidade I, três perguntas sobre discriminação, e na unidade II, quatro questões acerca do texto e da temática puberdade e fase de mudanças. O texto *Gender Equality*²² da primeira unidade foi retirado de um documento intitulado *Working for an equal future*, que trata da política do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre igualdade de gêneros e empoderamento de meninas e mulheres.

O que foi possível destacar é que o texto não foi modificado, apenas retirado de um texto maior do qual faz parte. Chama atenção a imagem junto ao título que compreende a representação de seis indivíduos vestindo camisetas brancas. Cada indivíduo vestia uma camiseta com uma letra formando a palavra “right”. Além disso, são retratados homens, mulheres e crianças em vários aspectos: etnia, condição física, faixa etária, cor do cabelo e aparência física, conforme o anexo 2.

A unidade II apresenta o texto *Time to Change*²³, que aborda a fase de mudanças físicas dos adolescentes, foi extraído do site de informações *Kids Health* indicado para pais, crianças, adolescentes e educadores sobre o que precisam saber a respeito da saúde, em geral, das crianças. Há apenas uma pequena imagem ao lado do título do texto que o acompanha: dois adolescentes do sexo masculino logo atrás de duas adolescentes do sexo feminino, aparentemente, em um momento descontraído. Da mesma forma que o texto o *Gender Equality* da unidade I, este texto não foi modificado, tendo em vista que

²² Anexo 2

²³ Anexo 3

faz parte de um texto maior, incluindo “tudo sobre puberdade”, conforme o anexo 3.

O título do texto *Gender Equality* e o tema da unidade discriminação evidencia que a imagem representa a diversidade social, ou seja, cada pessoa sendo homem, mulher ou criança tem sua singularidade, cabendo ao professor sugerir atividades que, independentemente disso, possibilitem aos alunos reconhecerem o respeito. Tendo em vista essa diversidade de aparência física e cultural e o conteúdo do texto, a atividade da seção *Looking Ahead* propõe uma reflexão crítica a respeito de grupos discriminados na sociedade. Nessa direção, práticas de construção de significados serão abordadas a partir dos contextos sociais, culturais e históricos dos alunos, criando novas interpretações e visões de mundo. (MONTE MÓR, 2013)

A partir dessas considerações em meio à temática da unidade I, é possível refletir a representatividade do título *Time to Change* juntamente com o formato do site em que o texto foi extraído e a origem do mesmo, isto é, a estrutura e as finalidades dessa página na internet. Após sugerir que os alunos reconheçam o respeito às particularidades de cada um na unidade anterior, as atividades sobre puberdade potencializam essa reflexão e permitem um auto reconhecimento das próprias mudanças físicas.

A seção *Looking Ahead* oportuniza ao professor abrir um espaço para que os alunos “tentem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários” (SOUZA, 2013, p. 129), e com relação à essa temática, é preciso trabalhar, além de uma mudança física, uma mudança de pensamentos e significados sobre a maneira como essas crianças/adolescentes se desenvolvem, o que inclui o conceito de discriminação.

Em se tratando de uma primeira abordagem do texto *Gender Equality*, é possível que o professor possa orientar seus alunos a questionarem e refletirem sobre o título e a imagem antes de começarem a ler. No livro do professor, há orientações para que o professor solicite a participação dos alunos no debate, relacionando os temas abordados com a vida social desses alunos. Dialogando com Cervetti et al. (2001), essa primeira abordagem pode ser exemplificada com questões como: Como são as pessoas representadas na imagem? Quais dessas pessoas se parecem com alguém que você conhece? Você se identificou na imagem?

De acordo com Cervetti et al. (2001), o aluno, diante dessas questões, examina como as representações de homens, mulheres ou crianças na imagem do texto escolar diferem ou não de sua própria realidade. Nos exemplos de Janks et al. (2014, p. 37), por sua vez, o aluno se põe no processo de construção de identidade dentro de grupos sociais: “Você pode dar exemplos de demandas conflitantes feitas por suas diferentes posições de identificação? Você pode dar outros exemplos sobre outras pessoas? Em quais das suas posições de identificação você se sente poderoso? Em qual você se sente impotente?”²⁴

Esses exemplos de Janks et al. (2014) corroboram com a ideia de uma consciência crítica em meio à formação de identidade e descobrimento de si mesmo como pessoa pertencente a uma comunidade. Embora o texto *Time to Change* aborde o tema puberdade, mudanças no corpo no início do desenvolvimento das crianças para a fase adulta, pode ser pertinente se referir ao conceito de identidade já explanado na unidade anterior, afinal é uma fase de descobrimentos.

Essas questões são um exemplo de como o aluno pode relacionar o que a imagem representa com seu contexto social, fazendo com que a construção de conhecimento dentro de sala de aula seja relevante para as relações sociais fora dela. O Manual do professor (FRANCO, 2017) reitera que o livro adota uma abordagem sociointeracionista em que a construção de sentido é feita a partir da relação entre aluno e autor. Consoante o PNLD (2017, p. 28), “é constante, nas coleções aprovadas, (...), a visão de que as práticas de linguagem organizam-se a partir das seguintes questões: quem, o quê, para quem, onde e como.” A língua/linguagem tem seu uso por meio das relações de comunicação, contextualizadas social e historicamente.

Nessa linha de raciocínio, as OCEMs (BRASIL, 2006) abordam o ensino de língua estrangeira como um meio para fornecer oportunidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem abrir mão de seus valores. Nessa interação, o conhecimento é construído e redefinido a partir do discurso do outro. Em atividades de pós-leitura, o aluno tem a oportunidade de escutar/ouvir o outro e

²⁴ Tradução minha do original: “Can you give examples of conflicting demands made by your different identify positions? Can you give other examples about other people? In which of your identify positions do you feel powerful? In which do you feel powerless?”

desenvolver um processo de reconceitualização de sentidos a partir de conhecimentos que o leitor/autor adquiriu coletiva e socialmente (SOUZA, 2011).

A puberdade, por exemplo, é uma fase da vida dos alunos, ou seja, eles estão passando por isso e falar sobre o assunto não somente esclarece dúvidas, como também constrói significados acerca de um assunto que pode ser considerado tabu em alguns aspectos. Após a leitura do texto, de acordo com o Manual do Professor (FRANCO, 2015), o autor orienta o professor a solicitar a participação de todos em um debate, compartilhando experiências e “desenvolvendo um saber rigoroso e analítico, produto de uma reflexão crítica calcada na importância de aprender a *escutar/ouvir*” (SOUZA, 2011, p. 129).

Assim, a abordagem sociointeracionista adotada pelo livro didático “se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa (...) inserida em contextos sócio-culturais” (BRASIL, 2006, p. 109). Com o tema discriminação e puberdade, a seção *Looking Ahead* possibilita um processo de leitura e interpretação ancorado nas perspectivas sociais, históricas e culturais dos alunos, do professor e do autor (SOUZA, 2011).

A interdisciplinaridade é, também, um componente importante e constitutivo da proposta de letramento crítico em uma variedade de modalidades de ler e escrever o mundo (JANKS, 2010). O acesso a uma ampla gama de discursos fornece ao cidadão formas de estar no mundo, de dizer, pensar e valorizar. Nesse caso, a interdisciplinaridade comparece nessa etapa por meio das questões B e C da unidade I da seção *Looking Ahead* do livro didático, em que possibilita um ensino-aprendizagem, estreitando relações com outras disciplinas para pesquisas sobre discriminação, puberdade e ações sociais em meio à comunidade.

Na página 45 da unidade II, também encontramos a interdisciplinaridade presente em uma proposta de ação social. De acordo com o Manual do professor (FRANCO, 2015), o professor é orientado a buscar apoio de professores de Ciências a fim de realizar uma pesquisa com os alunos sobre as mudanças biológicas e fisiológicas que ocorrem durante a puberdade, e assim, fazer uma exposição com cartazes em inglês e/ou português de informações sobre o assunto. Trata-se de uma utilidade pública, pois é uma ação que pode esclarecer muitas dúvidas durante a pesquisa e com a própria exposição dos resultados.

Esta é uma proposta de pesquisa que compreende não só o espaço da sala de aula, integrando toda a comunidade escolar. Além disso, a seção compõe-se de perguntas que ampliam o texto no processo de leitura e interpretação, tanto que a sugestão de leitura do texto *Gender Equality* propõe três questões para discussão do tema. A primeira questão tem a seguinte indagação: “According to the text, “girls experience lower status than boys.” What other groups also experience discrimination in your country?” Neste caso, notei que o autor citou o texto, no entanto a pergunta poderá despertar no aluno a consciência de que há um espaço criado por essa questão para que ele compartilhe de suas experiências diárias com os colegas e que ouça outras narrativas suscitadas pela atividade. Talvez, o grupo se manifeste mais nas discussões, já que o tema é discriminação, o que está muito presente na vida deles.

Entretanto, a questão não viabiliza uma consciência crítica no aluno. Este é levado a pensar em outros grupos que são discriminados em “What other groups also experience discrimination in your country?” É provável que a resposta venha quase que automática em forma de clichês, como: indígenas, negros, direitos dos grupos LGBT, papel das mulheres na sociedade, violência doméstica, diferença entre ricos e pobres, dentre outros, bem como por influência de discursos legitimados que atravessaram a vida dos alunos. Assuntos que fazem parte do cotidiano, vistos em jornais, revistas e Internet que acabam se tornando informações corriqueiras com discursos cristalizados emitidos pela mídia, que levam a leituras limitadas e superficiais. Ao contrário da natureza dos questionamentos que Cervetti et al. (2001, p. 8) sugerem como prática do letramento crítico, conforme explicitado no capítulo I.

O estímulo para o alargamento de raciocínio pressupõe trabalhar com perguntas iniciando por *Como* ao invés de *Qual/Quais*, como nos exemplos anteriormente citados: “Como são as mães dos catálogos e as mães de “verdade”?”²⁵ (CERVETTI, et al, 2001, p. 8). Por essas perguntas, o aluno é instigado a fazer uma comparação, pensando na própria realidade e na do outro, circulando por opções que incluem “qual o efeito disso na minha comunidade, no meu país, no mundo”, “o que diferencia uma situação da outra”, ou seja,

²⁵ Tradução minha do original: “How are the mothers in the catalogs like real mothers?”

questões que permitem que o aluno se situe, entendendo que as relações são socialmente desequilibradas.

Esse aspecto pode ser evidenciado na questão A da unidade II: “According to the text, no two people are exactly the same, but there is one thing everyone has in common. What is it?” em que a pergunta é direta e requer uma resposta curta, sem reflexão ou uma extensão do pensamento. Apesar de fomentar discussões cruciais sobre o tema, a pergunta não abre espaço para que o aluno argumente e escute os colegas, “se afastando de leituras ingênuas do mundo para desenvolver leituras mais críticas” (SOUZA, 2011, p. 129). Ao propor outros questionamentos a partir da afirmação “According to the text, no two people are exactly the same, but there is one thing everyone has in common”, a questão é estendida, potencializando um alargamento do raciocínio: “A fase da puberdade consiste em quê? Como os adolescentes passam por essa fase? E para você, como tem sido essa fase de desenvolvimento e descobrimento?”

Exemplificando a ideia de desenvolver o raciocínio por meio da questão, utilizo uma proposta de atividade de Janks (2014, p. 41) sobre criar o senso de pertencimento. A autora descreve a atividade, ressaltando que para fazer parte de uma comunidade, é preciso entender as regras de falar, se comportar e se vestir, o que ajuda a criar uma *common identify*. Entretanto, há muitas pessoas que criam identidades e grupos “diferentes” dentro dessas comunidades e com regras também. Desse modo, a autora propõe algumas questões para discussão e reflexão que podem ajudar a entendermos como trabalhar com os alunos temas que fazem parte da vida deles e que requerem mais do que respostas como sim/não. Perguntas como essas:

Por que a maioria das pessoas precisa ser membro de um grupo? Que tipos de grupos as pessoas que você conhece pertencem? Discuta as diferenças nas combinações de falar / escrever-fazer-ser-acreditar-valor nos diferentes grupos aos quais você pertence. As maneiras pelas quais as palavras, crenças e valores operam em sua escola ou instituição educacional são as mesmas ou diferentes das de casa? Quão fácil ou difícil é para você transitar por grupos ou comunidades que têm diferentes maneiras de falar, fazer, acreditar e valorizar? (JANKS, 2014, p. 41²⁶)

²⁶ Tradução minha do original: “Why do most people need to be members of a group? What kinds of groups do the people you know belong to? Discuss the differences in the combinations of speaking/writing-doing-being-believing-valuing in the different groups that you belong to. Are the ways in which words, beliefs and values operate in your school or educational institution the same

Como outro exemplo, podemos citar uma atividade em que os alunos olham para uma lista de grupos de pessoas, já fornecida pelo professor, e dizem quais deles têm mais empoderamento em suas comunidades. Essa atividade pode ser proposta para o tema discriminação da unidade I e ser estendida ao tema puberdade da unidade II, debatendo aspectos de mudanças físicas e *bullying*. Dessa perspectiva, o exercício incluiria, uma questão que indaga sobre quem lhes ativa/dá poder a certos grupos (JANKS, et al., 2014). Segundo Janks et al. (2014, p. 45), “a noção de diferença nos leva a questionar quem decide o que é normal ou natural, quem decide o que é anormal? Como conceitos de normalidade e anormalidade são construídos e a quem beneficia?”²⁷

Esses exemplos de atividades ajudam o aluno a reconhecer, no caso do tema discriminação, as relações de grupos que exercem poder sobre outros nas comunidades das quais fazem parte. No caso do tema puberdade e mudanças físicas, as questões podem proporcionar discussões sobre outros assuntos, ditos tabus, que estão presentes no cotidiano dos alunos, como por exemplo o bullying, e a partir disso os professores podem promover ações sociais como exposições e palestras, a fim de saber mais sobre o assunto. Isso pode ser uma forma de exercitar a capacidade crítica nas aulas, conferindo mais sentido aos alunos.

A primeira questão “According to the text, “girls experience lower status than boys.” What other groups also experience discrimination in your country?” da unidade I pode ser complementada a partir do letramento crítico e, tendo como base os exemplos citados, de forma que o aluno não apenas descreva os grupos discriminados em sua comunidade, mas também o contexto histórico, os fatos originários de pensamentos sobre segregação. Como e por que a sociedade construiu um conhecimento de que negros ou mulheres tem seus estereótipos formados e lugares marcados? E como reconstruir esses conhecimentos?

as, or different from, at home? How easy or difficult is it for you to move across groups or communities that have different ways of speaking, doing, believing and valuing?

²⁷ Tradução minha do original: “The consideration of difference concludes with a consideration of: who decides what is normal or natural, who decides what is abnormal, how normality and abnormality are constructed and who benefits.”

Ao dialogar com os conceitos de letramento crítico, tenho a primeira pergunta da unidade I da seção *Looking Ahead* que prepara o leitor/aluno para discutir sobre os grupos que eles já entendem serem, de alguma forma, estereotipados pelo restante da sociedade. Esse primeiro momento é importante, pois há uma pesquisa sobre o contexto histórico da humanidade e que, desse modo, possibilita compreender como o processo de construção de significado ocorre em meio às ações sociais e culturais. “O letramento crítico propõe que as “verdades” e os valores dos outros são também produtos de suas comunidades e de suas histórias, diferentes, portanto, de nossas “verdades” e valores, mas igualmente fundamentados” (SOUZA, 2011, p. 138).

Na primeira questão da unidade II da seção *Looking Ahead*, ““According to the text, no two people are exactly the same, but there is one thing everyone has in common. What is it?” constatei uma pergunta que requer uma resposta curta, assim como na pergunta da unidade I ““According to the text, “girls experience lower status than boys.” What other groups also experience discrimination in your country?” Embora potencializem discussões interessantes, essas questões não condizem com os pressupostos do letramento crítico, pois se constituem em perguntas que não permitem uma reflexão sobre o tema. As atividades de Janks (2014) dadas como exemplos representam perguntas que viabilizam o que Freire (2018, p. 292) definiu como “conscientização, o esforço crítico de produção da compreensão do mundo histórico-social sobre o que se está intervindo ou se pretende intervir politicamente.” Em outras palavras, essas atividades proporcionam o desenvolvimento de uma consciência crítica, oportunizando uma leitura contextualizada.

A segunda questão da unidade I “Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also important to achieve gender equality and end discrimination?” acentua uma oportunidade para questionamentos sobre igualdade. Notei que o autor sugere que há a possibilidade de igualdade e não uma diminuição das diferenças. De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), o ensino de língua estrangeira propõe a reflexão e a problematização de questões de cidadania em que é importante compreender a sociedade como heterogênea em que cada pessoa (aluno/cidadão) ocupa seu lugar. Contudo, ao sugerir que há possibilidade de igualdade, o autor não incentiva o aluno a estender seu

horizonte de conhecimento para além da própria comunidade. A pergunta foge um pouco da realidade, pois a diversidade é o que forma a sociedade na qual lidamos constantemente com assuntos sobre desigualdade, injustiça social e ações transformadoras. Entretanto, o professor tem seu papel como mediador e pode guiar os alunos para o letramento crítico por meio do que já foi discutido na unidade. Para Cervetti et al. (2001), a prática de letramento crítico consiste em interpretar os processos de construção de sentido por meio das diferenças de classe, gênero, entre outros, tendo em consideração que somos frutos de várias comunidades entrelaçadas onde surge o conflito de significados.

Sob a premissa de que o conceito de letramento crítico abrange agência no leitor/aluno, na questão “Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also important to achieve gender equality and end discrimination?” há uma proposta de intervenção, mas não uma proposta que envolva os alunos em uma atividade comunitária de pesquisa com a família e a escola. É importante ter em mente que todas as seções de todas as unidades do livro didático fazem parte de um processo de leitura e interpretação, e a seção *Looking Ahead* tem como objetivo estender esse processo para fora da sala de aula com atividades em prol da comunidade, como por exemplo: feiras culturais com o tema discriminação, envolvendo alunos, pais e professores em pesquisas e debates, mostrando a diversidade cultural. Dessa perspectiva, como a pergunta anterior “According to the text, “girls experience lower status than boys.” What other groups also experience discrimination in your country?” , baseada no letramento crítico, permite que o aluno reflita sobre como e quais grupos sofrem algum tipo de segregação, o professor, juntamente com a turma, pode realizar um trabalho de pesquisa dentro da comunidade e problematizar, a partir de outras lentes, um assunto como a discriminação.

Essa pesquisa pode ocorrer, de acordo com Cervetti et al (2001), com entrevistas feitas pelos alunos, dentro da comunidade, ao pai, à mãe, aos irmãos ou aos amigos, com questões como: “Muitas pessoas se identificam pertencendo a um grupo na sociedade. Você se identifica em algum grupo? Já se sentiu excluído ou presenciou alguém sendo excluído por algum motivo? Como? Por que isso aconteceu? Em livros ou novelas no seu cotidiano, como são retratados esses grupos ditos excluídos? Essa entrevista pode destacar narrativas de

experiências e estas serem levadas para a escola em um projeto contra a discriminação.

A ressignificação ocorre, também, na questão B da unidade II “Who enters puberty first, boys or girls?” Neste caso, a questão se restringe apenas às informações dadas pelo texto, tendo em vista que não há possibilidade de estender a uma reflexão crítica, pois o aluno só poderá “tirar” a resposta dentro do texto. Entretanto, ao ter como embasamento teórico os pressupostos do letramento crítico, essa pergunta toma uma dimensão maior do que o autor sugere. É possível que o professor peça aos alunos que pesquisem em casa ou leve-os para o laboratório de informática e façam uma pesquisa coletiva sobre questões biológicas dos adolescentes: “Por que as meninas entram na puberdade primeiro? Há alguma explicação biológica para isso? Pelo fato de os meninos entrarem na puberdade mais tarde, isso influencia na vida adulta? Os meninos são mais imaturos? O que os meninos acham?” Nesse sentido, o professor pode elaborar um debate dentro da sala de aula, meninos e meninas, propondo uma atividade em que todos expressam seus pontos de vista baseados em pesquisas feitas anteriormente. Com isso, os alunos poderão aprender a realizar discursos fundamentados, se afastando da “consciência ingênua, do senso comum” (SOUZA, 2011, p. 130).

Esse trabalho de perguntas, compartilhamento de experiências e debates fundamentados, possibilita aos alunos reconceitualizar questões acerca da desigualdade, das diferenças, da segregação e da diversidade. Além disso, como já foi dito, os alunos irão debater de forma civilizada, ouvindo o outro, levando em consideração conhecimento e reconhecimento de questões complexas, podendo surgir diante disso, discursos variados, olhares de todos os ângulos. “Por meio desse tipo de atividade, os alunos não aprendem apenas a criticar textos, mas também se engajam em uma ação social decorrente de seus novos entendimentos”²⁸ (CERVETTI et al., 2001, p. 8), o que nos leva a uma “nova” visão de leitura.

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 90), com o ensino de língua estrangeira contextualizado, busca-se o “desenvolvimento de consciência social,

²⁸ Tradução minha do original: “This example also highlights an explicit social-action component as the first graders not only learn to critique texts, but also engage in some social action stemming from their new understandings.”

criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo”. Em vista disso, trabalhos como da questão “Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also important to achieve gender equality and end discrimination?” e da complementação e problematização da questão “Who enters puberty first, boys or girls?”, podem ser elaborados de forma coletiva, transformando e construindo novos conhecimentos por outras lentes.

As perguntas críticas exemplificadas por Janks et al. (2014, p. 37) — “Você poderia desenhar círculos de personagens em livros, em novelas, no esporte. Quais são os seus conflitos de identificação? Em quais de suas identidades eles são poderosos?” — possibilitam que o aluno se coloque no lugar de pessoas pertencentes aos grupos marginalizados e discriminados com maiores chances de vir a questionar conceitos prontos e buscar vivências respeitadas para com as pessoas que pensam e agem diferentemente dele.

Em livros, novelas ou programas de televisão que fazem parte do cotidiano do aluno pode haver personagens e pessoas que estão dentro desses grupos excluídos. A atividade complementada da unidade I permite que o professor relacione esses “hobbies” com o que o aluno debateu em sala de aula, considerando o caráter politizado da pergunta que pode ser do livro didático, do professor ou do próprio aluno. Assim, com uma questão que procura saber quais condições são importantes para minimizar a desigualdade de gênero, é possível pensá-la de forma crítica como Janks et al. (2014) constroem: Como são os personagens do livro que lê ou da novela a qual assiste? Eles são discriminados de alguma forma na história? Como? Quais grupos da sociedade são empoderados em relação a outros?

Compreendo que os temas discriminação e puberdade são amplos no sentido de que podem ser abordados fora da sala de aula, incluindo a comunidade escolar local e contando com o apoio de professores de outras disciplinas também. Os professores de arte, geografia, história e biologia podem ajudar a engajar os alunos em um trabalho de utilidade pública e ação transformadora. A prática de letramento crítico, portanto, propicia uma oportunidade para a elasticidade de uma reflexão crítica, construção de conhecimento sensível aos desafios sociais e encoraja os alunos a fazerem parte

de trabalhos sociais, um gesto que transforma a natureza destas questões “Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also importante to achieve gender equality and end discrimination?” e “Who enters puberty first, boys or girls?”

A terceira e última questão da seção intitulada *Looking Ahead* da unidade I consiste em uma complementação da anterior, mas pede uma ação externa ao aluno: “In your opinion, how can world leaders and the government promote gender equality in our society? No Manual do professor (FRANCO, 2017), o autor sugere ao professor que realize essa atividade fora de sala de aula e proporcione um debate com os alunos sobre a importância do respeito às diferenças e a construção de uma sociedade não sexista.

Apesar de potencializar discussões cruciais com assuntos presentes em nossas vidas, a natureza das perguntas insiste no desejo de igualdade de gênero quando a minimização da discrepância entre os gêneros mostra-se mais “realista”. É possível que a questão leve o aluno a pensar na desigualdade, mas, sem a mediação do professor, sendo uma pergunta que não possibilita uma reflexão da realidade do aluno e nem de outras realidades. Sugerir ações de governantes, às vezes, não tão condizentes com a realidade da comunidade, pode não possibilitar uma agência transformadora, o que o letramento crítico preconiza. É preciso ter ciência de que essas propostas podem sair do papel, de que o exercício não se restringe apenas ao conteúdo discursivo, mas se expande para um contexto social, histórico e cultural.

Além disso, essas questões não se estendem para o que Cervetti et al. (2001) sugerem: um alcance comunitário para que os membros possam rediscutir visões sobre um determinado tópico e rever suas práticas por meio de atividades de pesquisa social e crítica, promovendo um olhar em outros conhecimentos e culturas. É importante ressaltar que a criticidade não simplesmente troca uma pergunta pela outra, mas sim, busca expandir as possibilidades de resignificação de conceitos com o aluno. O aluno desenvolve consciência crítica e refaz sua identidade e realidade sociopolítica não só nas discussões em sala de aula, mas pelas ações e projetos fora dela. (CERVETTI, et al., 2001).

Em uma atividade sugerida por Janks et al. (2014, p. 49) intitulada *Defending the underdog*, observo que as autoras incentivam os alunos a lerem uma música sobre a história de um oprimido e simultaneamente a se imaginarem como um dos personagens: O que você faria para defender Mark, o oprimido? Nessa situação, os alunos dramatizariam uma cena em que todos participariam para ajudar Mark, e não seriam apenas espectadores.

Essa atividade exemplificada permite que a última questão da seção na primeira unidade “In your opinion, how can world leaders and the government promote gender equality in our society? seja problematizada. Constatado, dessa forma, que a questão põe em destaque relações de poder ao indagar sobre os líderes governamentais. Nesse caso, uma ideia seria deixar o aluno refletir como um governante de sua cidade, estado ou país estaria convocado a prestar serviço na formação das pessoas: Se você fosse governante (prefeito ou presidente) da sua comunidade, o que faria? No entanto, essa questão é seguida de outras perguntas como: “What about us? How can we do our part?” propondo, assim, ação e imaginação dentro de sala de aula com alunos protagonistas e cidadãos para ajudar a impulsionar a minimização das desigualdades. Nessa direção, o professor pode abordar questões de identidades e posições que as pessoas assumem em determinadas situações. Uma advogada não é apenas advogada, pode ser mãe, filha, namorada ou esposa, mulher, e tem que se posicionar com “cada identidade” no trabalho, em casa ou em outro contexto social.

Na questão C da unidade II “During puberty, changes don’t happen only to your body. They happen in your mind, too. What are some of the changes that you and your friends are going through?” percebo que o autor propõe que a discussão sobre puberdade se aprofunde para além de mudanças físicas. Nesse caso, é possível surgirem respostas curtas, levando em conta que a pergunta começa com *Qual/Quais* e, talvez, surjam respostas clichês como: “não estou satisfeita com meu corpo”, “briga com os pais”, “*bullying*”, “amadurecimento”, “namoros”.

Diante dessas considerações, Janks et al. (2014) nos mostram algumas atividades baseadas no letramento crítico e que nos orientam para uma aula de leitura e interpretação crítica. Assim, é importante ter em mente que os adolescentes confundem os comportamentos em determinados lugares e estão

passando por uma fase de mudanças e, às vezes, podem estar confusos sobre quem são e como devem ser comportar, visto que estão repletos de normas em todos os lugares. Os autores exemplificam como são as perguntas que orientam um debate reflexivo sobre o tempo, espaço e os corpos dos alunos em meio às suas atividades diárias. Essas perguntas não se restringem apenas a *Qual/Quais*, ou seja, conduzem os alunos a pensarem mais profundamente sobre a escola, suas atividades, seus comportamentos e os espaços.

O que fazemos no espaço também acontece ao longo do tempo. Isso também significa que nossos corpos são treinados para se comportarem em diferentes espaços e tempos. Analise o seu horário escolar - que padrões surgem ao longo de uma semana? Em quantos lugares, na escola, você passa a maior parte do tempo? Onde você gasta menos tempo? Desenhe um mapa móvel de um dia típico na escola, desenhando um mapa da sua escola e seus movimentos em um dia. Para cada novo espaço, desenhe uma figura que demonstre o que seu corpo faz nesses espaços. Veja os desenhos de outras pessoas da sua turma. Surge um padrão? O que isso lhe diz sobre o corpo escolar? Pense em como a escola gerencia os corpos: há espaços que restringem o acesso ou que você não tem permissão para acessar? Existem regras para se comportar em qualquer aula? (JANKS et al., 2014, p. 106²⁹)

Nessa linha de raciocínio, a questão da unidade II “During puberty, changes don’t happen only to your body. They happen in your mind, too. What are some of the changes that you and your friends are going through?” pode ser expandida com perguntas como as do exemplo citado acima, sobre outros aspectos, não apenas a escola: Namoros e brigas com os pais: Por que, normalmente, os pais proíbem vocês de namorar? Vocês expõem suas opiniões para eles? Como? Pense como seus pais: encene com seu colega uma discussão com seu pai/mãe sobre seu namorado (a). Inverta os papéis, um momento você fará papel de pai/mãe, em outro o papel de filho. Prepare seus argumentos fundamentados e com coerência. Convença seu pai/mãe, ou seu

²⁹Tradução minha do original: “What we do in space also happens in time, over time, across time. this also means that our bodies are trained to behave in different spaces and times. Analyze your school timetable- what patterns emerge over a week? How many school spaces do you spend time in on an average day? Where do you spend the most time? Where do you spend the least time? Draw a mobile map of a typical day at school by drawing a map of your school and your movements through the school in a day. For each new space draw a picture that demonstrates what your body does in those spaces. Look at the drawings of others in your class. Does a pattern emerge? What does this tell you about the schooled body? Think about how the school manages bodies: are there spaces that have restricted access or that you are not allowed to access? Are there rules for behaving in any classes?”

filho (a). Esse tipo de atividade proporcionar um trabalho de construção de conhecimento a partir de outras perspectivas em diversos temas do cotidiano dos alunos, nesse caso, a relação dos adolescentes com namoros e seus pais.

Essa atividade descrita pode, ainda, ser complementada pela última pergunta da seção *Looking Ahead* da unidade II: “If you’re feeling bad with some of the changes you’re going through, talking about it can help you. Who do you usually talk to when you need to ask for advice? Why?” Podemos depreender que, naturalmente, os adolescentes procuram os pais para falar sobre as mudanças pelas quais passam. Entretanto, a resposta mais provável seria melhor amigo (a), pois, talvez, eles se sintam mais à vontade conversando com alguém que está passando pela mesma fase que eles. Há uma troca de experiências e, conseqüentemente, cada um tem seu entendimento sobre essas mudanças, o que leva a um conflito de ideias.

Nesse sentido, a questão é pertinente em conjunto com a pergunta anterior, complementando a discussão acerca do tema. Os debates das respostas dessas questões “During puberty, changes don’t happen only to your body. They happen in your mind, too. What are some of the changes that you and your friends are going through?”; “If you’re feeling bad with some of the changes you’re going through, talking about it can help you. Who do you usually talk to when you need to ask for advice? Why?” se tornam uma prática social, como uma feira de informações sobre a fase de mudanças físicas e mentais pela qual os adolescentes passam. A importância é incentivar os alunos a conversarem mais sobre o assunto e procurarem pessoas que possam ajudá-los como psicólogos, pais ou os próprios amigos. Os debates em sala de aula podem suscitar campanhas e palestras com psicólogos convidados, “relacionando a crítica à linguagem como prática social” (MONTE MÓR, 2013, p. 39).

3.1 Global climate change

A unidade III do livro pesquisado é destinada à leitura e discussão do tema mudanças climáticas. Os assuntos sobre meio ambiente, camada de ozônio, mudanças climáticas potencializam discussões importantes a respeito do lugar onde habitamos e se constituem em importante tema a ser trabalhado com os alunos em sala de aula, ensinando-os a respeitar e cuidar desse espaço.

Trabalhar essas questões em sala de aula, baseadas no letramento crítico, desenvolve uma consciência crítica em que “os alunos leem textos (e o mundo) de forma crítica, e vão além das leituras críticas de textos para se tornarem atores contra situações opressivas”³⁰ (CEVERTTI et al., 2001, p. 6).

O texto da última seção da unidade III *See the impacts*³¹ foi retirado do site Agência de Proteção do Meio Ambiente dos Estados Unidos (EPA) no tópico *A student's Guide to Global Climate Change*. É um texto autêntico e pode ser encontrado no site citado, isto é, não se trata de um texto fictício sem conexão com a realidade do aluno. O professor tem a possibilidade de abordar o texto, levando os alunos para o laboratório de informática a fim de visitar o site em que o texto se encontra, ler outras informações sobre as mudanças climáticas e, assim, ter uma visão geral da página na Internet, seu objetivo, público alvo dentre outros. Com isso, os alunos expandem sua fonte de conhecimento e fundamentam suas opiniões nos debates.

Após esse trabalho de leitura e reconhecimento das informações do texto, o autor do livro didático *Way to English for Brazilian learners* propõe quatro questões para debate. Na primeira questão “According to the text, what are some examples of the signs of global climate change?”, percebemos, novamente, uma pergunta que se restringe a *Qual/Quais*, suscitando respostas curtas e objetivas, além do que, as possíveis respostas estão limitadas ao texto. Entretanto, a pergunta possibilita outros questionamentos, desencadeando conversas sobre o meio ambiente. Assim, levando-se em consideração a pergunta juntamente com a autonomia do professor em orientar reflexões críticas e construção de conhecimento, trabalhos que a teoria do letramento crítico preconiza, é possível expandi-la, como por exemplo, a uma atividade de pesquisa: “Escolha um dos exemplos de sinais de mudança climática e pesquise sobre ele, artigos de diversos veículos de informação, com pontos de vista diferentes e formas diversas de abordar o assunto. Depois, tente abordar tal assunto à sua maneira, com sua perspectiva e, talvez, proponha uma ação social de transformação.” Essa é uma atividade que pode ser feita em pequenos grupos e apresentados

³⁰ Tradução minha do original: “In critical consciousness, students read texts (and the world) critically, and they move beyond critical readings of texts to become actors against oppressive situations.”

³¹ Anexo 4

para turma a fim de que todos participem, construindo significados a partir de contextos sócio-históricos de cada aluno.

O exemplo citado foi baseado nas atividades propostas por Janks et al. (2014, p. 127) em que as autoras apresentam um artigo de jornal sobre uma lei criada na França em março de 2004 que proíbe o uso de quaisquer artigos religiosos como o véu islâmico, kippa judaico ou grandes cruzes cristãs. O autor do artigo apresentado pelas autoras apresenta seu ponto de vista. Desse modo, Janks et al. (2014) pedem que o aluno leia o texto e verifique a posição do autor, e depois, faça uma pesquisa de artigos variados com pontos de vista variados, e solicita que após lê-los, reescreva o artigo da atividade, tomando uma posição diferente. Embora os temas sejam diferentes, o exemplo das autoras pode ser aplicado a qualquer assunto conflitante que possa exprimir a participação dos alunos de forma crítica. Nesse sentido, a questão “According to the text, what are some examples of the signs of global climate change?” não confere com as teorias de letramento crítico por não promover uma reflexão crítica porém, as intervenções do professor e os pressupostos teóricos estudados nesta pesquisa, não possibilitam substituir a pergunta, mas ressignificá-la, expandindo para um desenvolvimento de consciência crítica.

A segunda questão da seção *Looking Ahead* da unidade III “Based on the text, what can people do in order to make the negative impacts of global climate change less severe overall?” evidencia, novamente, que há uma motivação para respostas objetivas extraídas do texto. A resposta aparece no manual do professor. Não há, nessa questão, uma oportunidade para que o aluno se posicione enquanto leitor e autor, produzindo um texto com sua perspectiva sobre como ajudar para que os impactos negativos das mudanças climáticas globais sejam menos severos ao meio ambiente. A partir da linguagem e da escolha das opções lexicais, gramaticais e sequenciais, o autor/aluno/leitor trabalha, por meio do texto, para construir a realidade e, assim, questionar conceitos prontos. (JANKS, 2010)

Para oportunizar uma atividade crítica e debates sobre o tema, tomei como exemplo uma proposta de ação social transformadora de Janks et al. (2014, p. 148). As autoras apresentam quatro exemplos de projetos do letramento crítico que envolvem os alunos a fazerem a diferença. Esses projetos são uma forma de exercer uma agência e não apenas criticar e refletir. Uma das

dimensões do modelo de letramento crítico de Janks (2010) é a dominação que é baseada na teoria neo-Marxista do poder. Segundo a autora, “os discursos neo-Marxistas pós-estruturalistas abordam uma análise que seja posta em prática para revelar as ideologias ocultas nos textos”³² (JANKS, 2010, p. 35).

Assim, entendendo as relações de poder baseadas nas formações sociais e nas teorias da ideologia, os projetos sociais propostos por Janks et al. (2014) se realizam com o objetivo de desnaturalizar pressupostos do senso comum a partir da depreensão da teoria de dominação e subordinação com questões como: “Quem é beneficiado por essas construções textuais? Quem é desfavorecido?”³³ (JANKS, 2010, p. 36)

Nessa linha de raciocínio, a pergunta “Based on the text, what can people do in order to make the negative impacts of global climate change less severe overall?” pode ser questionada começando com *Como*, o que fomenta um debate de ideias sobre ações sociais a respeito do meio ambiente, tema da unidade III. As ideias podem ser expostas para turma em forma de seminários em grupos, o que, posteriormente, poderá se tornar um trabalho da comunidade escolar. Trata-se de um trabalho de pesquisa, leitura, reflexão, construção de conhecimento e agência humana, aspectos referentes às teorias de letramento crítico já discutidos no capítulo teórico.

A próxima questão “What other things do you think the government and people in general can do to reduce the impacts of climate change?” expande e complementa esses trabalhos. As teorias das relações de poder, dominação e subordinação orientam os trabalhos com os alunos a respeito de como reduzir os impactos negativos na mudança climática. Como na questão anterior o professor tem a possibilidade de orientar os alunos a realizarem pesquisas e leituras sobre o que fazer em suas comunidades para conscientizarem as pessoas a tomarem atitudes que ajudem a reduzir os impactos das mudanças climáticas. Na pergunta “What other things do you think the government and people in general can do to reduce the impacts of climate change?”, os alunos voltam a atenção para os líderes governamentais e como o seu poder favorece

³² Tradução minha do original: “Neo-Marxist discourses requires that analysis is put to work to reveal the hidden ideologies of texts.”

³³ Tradução minha do original: “Who benefits from these textual constructions? Who is disadvantaged?”

esse tipo de ação social. Como o prefeito de sua cidade pode agir em prol das mudanças climáticas? Quais projetos corroboram para tal ação? O presidente, hierarquicamente, tem mais poder. Como isso ajuda nas atividades para reduzir os impactos climáticos negativos?

Dessa forma, ao produzir atividades sociais, feiras, palestras na escola por meio dos debates das questões “Based on the text, what can people do in order to make the negative impacts of global climate change less severe overall?” e “What other things do you think the government and people in general can do to reduce the impacts of climate change?”, chegamos a última questão “What natural disasters are more frequent in your region? Have they become worse over the last few years?” em que o autor do livro didático *Way to English for Brazilian Learners*, no Manual do Professor (FRANCO, 2015), sugere um trabalho com o apoio de professores de geografia no qual os alunos farão uma pesquisa de notícias em sites informativos sobre o aquecimento global e o agravamento dos desastres naturais como enchentes, deslizamentos e a crise da água (FRANCO, 2015, p. 65). A partir dessa pesquisa, o autor recomenda que os trabalhos sejam apresentados em uma exposição na escola com textos em inglês ou português.

Com as orientações no Manual do Professor (FRANCO, 2015) e com as pesquisas e discussões das questões anteriores, a pergunta “What natural disasters are more frequent in your region? Have they become worse over the last few years?” permite vincular conceitos e opiniões a respeito de acontecimentos que fazem parte das comunidades em que os alunos estão inseridos. A importância desse trabalho de olhar ao redor da comunidade e estudar acontecimentos naturais, o que não distancia da realidade dos alunos, está em não apenas discutir o assunto ou “defender sua perspectiva pessoal”, mas também promover agência humana, isto é, desenvolver uma consciência de cidadão crítico e agente (SOUZA, 2011, p. 134).

Além disso, é importante oportunizar situações em que o aluno desenvolva a produção de conhecimento de forma coletiva. Na perspectiva do letramento crítico, “a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo” (SOUZA, 2011, p. 135). Atividades como as da seção *Looking Ahead* da unidade

III, trabalhadas de forma ressignificada como foi sugerido anteriormente e em conjunto, não separadamente, estão de acordo com as teorias de letramento crítico em que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (MONTE MÓR, 2013, p. 42), visto que as atividades correlacionam ações sociais, líderes governamentais, projetos comunitários e meio ambiente.

3.2 All about movies and fun

O contexto sócio-histórico dos alunos pode ser levado em conta para analisar situações comuns do dia a dia e as consideradas tabus. Dessa maneira, ocorrem alguns questionamentos sobre o que está ao nosso redor: um assassinato de um homem homossexual, museus sendo queimados por falta de manutenção ou guerras ideológicas e políticas nas redes sociais. Essas situações são um exemplo de que o letramento crítico nunca cessa, o trabalho de desenvolvimento de uma consciência crítica ocorre de forma constante, visto que nossas vidas nunca param. Nesse sentido, temas que abordam diversão e lazer, também, podem ser analisados e questionados, mesmo que se trate de momentos de descontração.

Neste tópico, analisarei duas unidades que comportam temas referentes a momentos de diversão e lazer. A unidade IV *All about movies* apresenta o tema sobre filmes, mais especificamente, o autor do livro didático sugere atividades e debates referentes à desigualdade de gênero no universo cinematográfico. Na unidade VIII *Having fun*, por sua vez, aborda o tempo gasto pelos jovens para diversão e lazer. Desse modo, será feita uma análise partindo do senso comum para o letramento crítico a respeito de assuntos “comuns” em momentos que os jovens estão relaxando ou se divertindo. É possível, nessas atividades, promover a “rigorização” da curiosidade do senso comum na apreensão e construção de significados, isto é, “a partir do saber ingênuo, os homens e mulheres começam a fazer o saber científico, um ponto de partida” (FREIRE, 2018, p. 187).

Assim, em uma primeira abordagem da atividade, começo com uma leitura e análise do texto que, neste caso, trata-se de um infográfico³⁴, que foi

³⁴ Anexo 5

retirado do site da Academia de cinema de Nova York³⁵. Segundo o Manual do Professor, “o uso de textos autênticos, que não foram criados especialmente para fins didáticos, é um recurso privilegiado, pois oferece aos alunos a oportunidade de contato com textos usados em diferentes contextos e práticas sociais” (FRANCO, 2015, p. 222). O infográfico apresenta uma lista da revista estadunidense de negócios e economia Forbes de 2014 que elenca as dez atrizes mais bem pagas, totalizando 226 milhões de dólares, ao contrário da lista dos dez homens mais bem pagos que totalizou 419 milhões de dólares, ou seja, as empresas cinematográficas investem mais dinheiro nos atores do sexo masculino.

Com essas informações, é sugerido ao professor, no Manual do Professor (FRANCO, 2015), que promova um debate com os alunos sobre a diversidade de gênero na indústria cinematográfica. O debate pode ocorrer, preliminarmente, com opiniões sobre os filmes que os alunos assistiram: quais filmes vocês assistiram? Neles, como as mulheres são representadas? Há um papel principal para as mulheres? Quais as diferenças, com relação à diversidade de gênero, dos filmes antigos para os atuais? Além disso, Franco (2015, p. 79) propõe que o professor peça “apoio aos professores de arte e história para que os alunos pesquisem as protagonistas/heroínas de filmes nacionais e internacionais mais inspiradoras.” Os alunos podem descrever as personagens de forma física e psicológica, estudando a representatividade das mulheres nos filmes, partindo da teoria de letramento crítico de Cervetti et al. (2001, p. 7) de que tal pressuposto “envolve uma compreensão do modo como a ideologia e as práticas textuais moldam a representação das realidades nos textos.”

Por outro lado, temos o texto da seção *Looking Ahead* da unidade VIII. O texto *Leisure time on an average day*³⁶ é um gráfico extraído da página da Internet de *Bureau of Labour Statistics*³⁷, um site que contém informações econômicas e trabalhistas. O gráfico apresenta estatísticas de quanto tempo os jovens gastam em suas atividades de lazer: socializando e comunicando (39 minutos), lendo (19 minutos), participação em esportes (18 minutos), jogos de computador (26 minutos), relaxando e pensando (18 minutos), assistindo

³⁵ Ver o site: <<https://www.nyfa.edu/about/>>

³⁶ Anexo 6

³⁷ Ver o site: <<https://www.bls.gov/home.htm>>

televisão (2.8 horas), outras atividades de lazer (16 minutos), totalizando 5 horas gastos por dia de descanso e diversão.

Primeiramente, o texto pode gerar questionamentos com relação ao tempo gasto com trabalho e diversão: O tempo que temos para nos divertir é bem aproveitado? Mesmo nos divertindo, é possível aprendermos algo? Como? Qual a importância do tempo para relaxar e se divertir? Como as atividades de esporte podem ajudar os jovens em seu rendimento na escola ou no trabalho? Nesse caso, Franco (2015, p. 147) recomenda que o professor organize um trabalho de pesquisa com o professor de educação física em que “os alunos preparam uma enquete sobre as principais atividades de lazer e de esporte realizadas pela turma ou classe e o tempo gasto em cada uma.” Dessa forma, com a ajuda dos professores de matemática e arte, os alunos podem elaborar um gráfico e calcular a porcentagem dessa pesquisa.

Com essas pesquisas, o professor consegue trabalhar com os alunos abordagens de leitura baseadas no letramento crítico com textos como gráficos que fazem parte de uma leitura objetiva, partindo do contexto do aluno, suas atividades preferidas, sua rotina, dentre outros. Apesar de os gráficos serem textos objetivos, o professor tem a possibilidade de estudar com os alunos “abordagens de interpretação textual e uma compreensão de como os letramentos são relacionados às comunidades discursivas particulares que criam, moldam e limitam a vida social” (CERVETTI et al., 2001, p. 7).

Em se tratando de dois textos objetivos, infográfico e gráfico, as perguntas foram elaboradas de modo parecido para as unidades, IV e VIII. A questão “According to the text, who had the highest salaries in 2014: female or male stars? Who was the highest paid star?” da unidade IV requer uma resposta sobre dados estatísticos que o infográfico apresenta. Esse tipo de questão reforça “a normatividade universal e a crença em “verdades” universais e não sócio-históricas quer sirvam para fundamentar, de forma “objetiva”, leituras ‘certas’ ou ‘erradas” (SOUZA, 2011, p. 137). Nesse sentido, a questão pede uma resposta padrão, sugerida no Manual do Professor (FRANCO, 2015).

Entretanto, há a possibilidade de estender o raciocínio em relação à questão a partir de teorias do letramento crítico, partindo da informação que a pergunta pede. Segundo Lankshear *apud* Cervetti et al. (2001, p. 7), “os leitores críticos devem entender como os textos retratam uma visão do mundo e

posicionam os leitores para ler e interpretar o mundo retratado de maneira específica.”³⁸ Os leitores, a partir de seu contexto, tomam suas posições diante da perspectiva do autor, “complementando-a ou questionando-a”. Sob essa linha de raciocínio, o professor pode trabalhar com os alunos o site NYFA, origem do texto da atividade, conduzindo-os ao laboratório de informática e conhecendo a página da Internet que traz as informações sobre o universo cinematográfico. O objetivo dessa pesquisa inclui compreender o motivo de o site ter republicado o infográfico originário da revista Forbes. Por que o site em que encontramos o infográfico republicou essa estatística? Como relacionar a Academia de cinema de Nova York com as informações dadas no texto? Qual a importância da diversidade de gêneros para a Academia de Cinema de Nova York ou para o universo cinematográfico de acordo com suas pesquisas no laboratório de informática?

Esses questionamentos e debates acerca da questão “According to the text, who had the highest salaries in 2014: female or male stars? Who was the highest paid star?” da unidade IV podem ser relacionados com o tema da unidade VIII: atividades de lazer. É importante salientar que fica a critério do professor a forma como trabalhar as duas unidades, visto que o conteúdo gramatical é diferente. Entretanto, apresento sugestões para que o professor relacione as questões das unidades, levando em consideração a possibilidade do entrelaçamento dos temas.

Sendo assim, a resposta padrão “Watching tv” da questão “Based on the chart above, which leisure activity is the most popular among individuals aged 15 and over? How long do they spend on this activity on an average day?” promove um debate sobre como as leituras dos discursos de programas de tv, filmes, novelas dentre outras programações retratam o mundo em que o jovem vive e o posiciona diante das perspectivas representadas. Sob a perspectiva do letramento crítico, a questão seguida da resposta sugere que até em momentos de lazer e descontração estamos sujeitos ao desenvolvimento de uma consciência crítica. A televisão e a Internet são dois meios de comunicação e entretenimento em que são representadas “normas, “verdades” e ações éticas e

³⁸ Tradução minha do original: “critical readers should understand the ways that texts portray a view of the world and position the readers to read and interpret that portrayed world in particular ways (...)”

políticas que, na acepção de letramento crítico, são vistos como contingentes e comunitários, não universais e, portanto, temporais, locais e mutáveis” (SOUZA, 2011, p. 137).

Em vista disso, o tema tudo sobre filmes pode ser relacionado ao tema atividades de lazer, considerando que os dois abordam momentos de diversão e reflexão ao mesmo tempo. Ao pesquisar informações sobre cinema, o aluno volta-se para algo que lhe dá prazer e compreender que esse tema tão desejado pode lhe proporcionar conhecimento, ativando sua curiosidade para novos temas com questionamentos como a pergunta: outras atividades que pratico podem me proporcionar uma construção de conhecimento como o veiculado no assunto sobre filmes e televisão? Em meio a esse trabalho de promover a curiosidade ingênua do aluno em um nível de criticidade, “a curiosidade vai rigorizando-se, isto é, vai ficando mais rigorosa, mais exigente, mais metódica” (FREIRE, 2018, p. 188).

Ao ativar a curiosidade do aluno na perspectiva de Freire (2018), o professor pode explorar a segunda questão da unidade VIII, cujo tema é atividade de lazer, “Considering the leisure activities on the chart, what are your top three activities? how long do you spend on each one everyday?” Essa pergunta possibilita que o aluno pense em outras atividades que pratica, apresentadas no gráfico, e desenvolva uma posição crítica assim como na atividade de assistir televisão, expandindo o pensamento. Embora a questão requeira respostas curtas e objetivas, o professor, baseando-se no letramento crítico, oportuniza um trabalho que desenvolva uma reflexão crítica por meio da pergunta “Considering the leisure activities on the chart, what are your top three activities? how long do you spend on each one everyday?” Assim, se a resposta do aluno for, por exemplo, assistir televisão ou filmes, corroborando com a discussão da primeira questão da unidade IV “According to the text, who had the highest salaries in 2014: female or male stars? Who was the highest paid star?”, é possível desenvolver esse pensamento por meio de perguntas como: cite os filmes ou programas de televisão que você considera prazerosos e explique como essas programações o ajudam a expandir seus conhecimentos? Como as mulheres são representadas nesses filmes ou programas? E os homens? Trans? Quem não está incluído? Quais as Consequências? São sempre bonitos?

A segunda e terceira questão da unidade IV “who were the two highest paid actresses in 2014?”, “Is the highest paid actress younger or older than the highest paid male actor?” estendem essa discussão sobre a representatividade de realidades em atividades de lazer. Ao ler o infográfico e responder a essas duas perguntas com dados estatísticos, os alunos podem ser orientados a pensarem sobre a diversidade de gênero na indústria cinematográfica. Qual a importância de saber que a estrela mais bem paga em 2014 é um ator e não uma atriz? Por que, dentre as atrizes, a atriz mais bem paga é mais velha do que a estrela do sexo masculino mais bem pago entre todos? Pesquise mais sobre esses atores e seus papéis em filmes: O ator mais bem pago em geral é Robert Downey Jr. e a atriz é Sandra Bullock. Sandra Bullock fez quanto filmes em sua carreira? Com quanto anos ela começou? Pesquise sua biografia cinematográfica? E quanto a Robert Downey Jr.? Quais foram os filmes que os dois atores fizeram em 2014? Foram filmes aclamados pela crítica ou considerados medianos e ruins? Esses questionamentos, portanto, poderão gerar um debate sobre os atores até chegar ao assunto da discriminação de gênero na indústria cinematográfica. Será que há discriminação de gênero nesse universo?

Desse modo, a discussão passa para a última pergunta da unidade IV “Based on the infographic above, is there gender equality in Hollywood movies? In your opinion, what can be done in order to improve gender diversity in the film industry?” O autor, assim como na unidade I, insiste na igualdade de gênero, afastando-se da realidade de um mundo complexo e diversificado em que estamos inseridos. A questão pode gerar uma certa confusão, pois a ideia não é fortalecer a diversidade, ela já existe e é preciso trabalhar com os alunos a compreensão dessa diversidade e como diminuir a discriminação com base no gênero: Por que as atrizes receberam menos do que os atores em 2014? Apenas um acontecimento isolado? Não há discriminação no universo do cinema? Pesquise listas de estatísticas de outros anos até a atualidade. De acordo com os debates das questões anteriores, como o cinema representa essa diversidade de gênero e a discriminação na sociedade? Os filmes que abordam assuntos como esse se afastam muito da realidade de um mundo formado pela diversidade?

Essas perguntas são alguns exemplos que podem ser utilizados para ressignificar a questão “Based on the infographic above, is there gender equality in Hollywood movies? In your opinion, what can be done in order to improve gender diversity in the film industry?” e viabilizar um ensino-aprendizagem baseado em lidar com “situações de conflito e confrontos com a diferença” (SOUZA, 2011, p. 138). Segundo Souza (2011), esse processo de ensino-aprendizagem ocorre em meio às “verdades” e os valores diferentes entre os cidadãos, produto de suas comunidades e histórias, fundamentando as posições que um leitor tem mediante a um discurso. Sendo assim, a questão não corresponde com os exemplos citados a partir das teorias de letramento crítico, porém fomenta uma discussão, possibilitando complementar e problematizar o tema.

Esse tipo de desenvolvimento do letramento crítico ocorre também na terceira e última questão da unidade VIII “According to the chart, individuals aged 15 and over spend 5 hours on an average day on leisure and sports. In your opinion, is it too much? Why (not)? How about you? How much time do you spend on leisure activities and sports everyday?” Neste caso, a pergunta, a princípio, possibilita respostas que compreendem o conhecimento ingênuo do aluno, isto é, a compreensão do senso comum na sua rotina, suas atividades de lazer e como é dividido seu tempo no dia a dia. A curiosidade do aluno é instigada em meio a um “processo de apreensão do objeto, que se restringe à aparência do fato ou das coisas que sobre ele incidem” (FREIRE, 2018, p. 187). Essa forma de solicitar respostas que envolvem somente a curiosidade ingênua do aluno não focaliza nas razões de que o ajudam a compreender a importância do tempo que o jovem gasta em suas atividades de lazer ou quais exercícios pratica.

Para Freire (2018), é importante respeitar o saber ingênuo ao mesmo tempo que a curiosidade vai “rigorizando-se”. Assim, nessa questão, o professor pode orientar um trabalho de pesquisa com psicólogos ou educadores físicos para que os alunos entendam o quanto saudável pode ser para uma pessoa trabalhar tantas horas seguidas ou praticar exercícios. A turma pode elaborar um debate com base na pesquisa feita sobre o que é mais importante: trabalho ou diversão? Um exemplo de atividade em sala de aula seria dividir a classe em dois grupos de debate: de um lado os alunos que abordarão a ideia do trabalho ser importante, de outro os da diversão, defendendo seu ponto de vista. Nesse

sentido, a questão “According to the chart, individuals aged 15 and over spend 5 hours on an average day on leisure and sports. In your opinion, is it too much? Why (not)? How about you? How much time do you spend on leisure activities and sports everyday?” tem como ponto de partida o “saber do senso comum”, e com a autonomia a partir do letramento crítico, o professor realiza um estudo mais rigoroso do “ponto de vista da experiência científica” (FREIRE, 2018, p. 187).

3.3 Friends with differences and freedom of expression.

Esse tópico será dedicado à análise de três unidades com temas relacionados entre si. As unidades V, VI e VII abordam três temas cruciais para discussão assim como nas unidades anteriores: amigos, vivendo com as diferenças e liberdade de expressão. Na adolescência, os alunos estão passando por mudanças físicas e psicológicas e descobrindo a si mesmos, em vários ambientes. O dia a dia envolve atividades na companhia dos amigos ou outras áreas da vida social, em estudos e atividades fora da escola e na família. Quando crianças, eles não têm tantos compromissos ou uma vida social agitada, mesmo assim estão em contato com outras crianças na escola ou na creche. Ao crescer, as relações com as pessoas aumentam e aprendem que há diferenças entre elas e saber respeitá-las é crucial para viverem em sociedade. É nessa idade que os alunos descobrem formas de expressar essas relações e as diferenças por meio da música, da dança, do esporte ou trabalhos dentro e fora da sala de aula.

A unidade V levanta discussões sobre o tema amizade. Neste caso, os textos e as atividades são a respeito de confiança, o que é uma “verdadeira” amizade e a importância desse tipo de vínculo nessa idade conturbada. A unidade VI, por sua vez, promove discussões e leituras sobre o respeito às diferenças, como diminuir a discriminação e valorizar a diversidade. Já a unidade VII tem como tema principal as formas de participar da comunidade, fortalecendo a democracia, a autonomia, a interação e a identidade.

Na seção *Looking Ahead* da unidade V, temos o texto “True friendship³⁹” retirado do site inspire 21. Segundo o Manual do Professor (FRANCO, 2015), o

³⁹ Anexo 7

texto é autêntico, porém, não está completo. Podemos encontrá-lo na íntegra no referido site. Trata-se de uma página da Internet dedicada a transmissão de palavras, histórias ou ecards artísticos e inspiradores veiculados gratuitamente. Este é um site cristão, mas todos de qualquer religião ou ateus podem encontrar palavras de alento e inspiração e compartilhá-las com outras pessoas. Nesse caso, o texto se refere à “verdadeira” amizade, o que ela representa e o que o amigo pode significar para o outro.

Já o texto da unidade VI se estende para o respeito às diferenças e valorização da diversidade. O texto “Everyday ways to teach children about respect”⁴⁰ se originou no site da Public Broadcasting Service (PBS) em que são informados todos os programas que são transmitidos pela emissora com seus horários e descrições. É possível, pela Internet, checar cada programa que se queira assistir sobre diversos assuntos: história, ficção científica, reality show, comida, entre outros. Entretanto, não consegui encontrar o texto no site ou em qualquer outro lugar, talvez seja porque o acesso foi em 2015 e o texto foi retirado da página da Internet mesmo estando na íntegra e devidamente referenciado.

Os temas podem ser relacionados de forma que desenvolva uma reflexão a respeito da vida social do aluno. Primeiramente, na unidade V, o autor do livro didático, na seção *Looking Ahead*, sugere que o professor promova um debate em sala de aula sobre a importância da amizade. Além disso, o professor é orientado a desenvolver uma pesquisa com os alunos com o apoio dos professores de arte e português em que possam desenvolver em conjunto diferentes manifestações artísticas sobre o tema, como músicas, obras de arte, filmes, entre outras atividades. O trabalho pode ser exposto em feiras ou outros eventos na escola. Como o tema é sobre amizade, os trabalhos sugeridos serão focados nesse assunto. Assim, nessa unidade, o professor pode desenvolver as leituras dessas pesquisas, construindo e desconstruindo conhecimentos e conceitos. Para Luke e Freebody (apud MONTE MÓR, 2013, p. 42), “os letramentos críticos propõem que ler e escrever são atividades sociais e de que há novas maneiras de compreender o “nós” e “os outros” (...), considerando-se que toda linguagem refrata o mundo.” Com isso, os alunos podem compartilhar

⁴⁰ Anexo 8

suas opiniões sobre relacionamentos de amizade, vindo de diversas perspectivas, na música, nos filmes, nas obras de arte, entre outros, e o que isso representa em cada manifestação. A amizade consiste em um fator apenas ou em vários fatores, como lealdade, amor, confiança e respeito.

Esses fatores nos levam a pensar no tema da próxima unidade: respeito às diferenças. Os adolescentes estão a todo momento formando grupos de amigos que os fazem sentir parte de algo significativo e a escola é um ambiente propício para isso. Por meio dessas relações, presenciam diversidade de todos os ângulos: diferentes pensamentos, origens, histórias, conhecimentos e contextos. Nesse sentido, Franco (2015, p. 113) sugere que o professor, com o apoio dos professores de História, Geografia e Português, elabore com os alunos uma pesquisa de diferentes campanhas, ações e programas desenvolvidos em diferentes estados brasileiros sobre o combate à discriminação. A partir dessa pesquisa, os alunos podem expor cartazes e anúncios sobre a campanha pesquisada. Viabilizando a autoria dos alunos, o professor proporciona um trabalho de produção dos próprios anúncios e cartazes sobre suas próprias possíveis campanhas contra discriminação, o que para Lemke (*apud* MONTE MÓR, 2013, p. 45) “representa um requisito crucial para a formação ativa e engajada.”

Nesse contexto, o professor pode trabalhar a diversidade dentro dos próprios grupos de alunos, relacionando os temas amizade e valorização da diversidade. Como seu grupo é formado? Meninas e meninos, apenas meninas ou apenas meninos? Por quê? Alguém da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (LGBT) pertence ao seu grupo? Sobre o que vocês debatem ou defendem? Discuta com seus colegas as diferenças entre os grupos que vocês pertencem: palavras, valores, vestimenta entre outros. Além disso, é possível explorar os sites em que foram veiculados os textos que o autor do livro didático utilizou. Os alunos podem ser orientados a pesquisar outras histórias sobre amizade, amizade “verdadeira”, sonetos de amizade dentre outros que são encontrados no site. A partir disso, os alunos discutem sobre os temas e produzem suas próprias histórias inspiradoras sobre respeito e amizade. Essas atividades de pesquisa em grupo e de produção sugeridas potencializam “a habilidade de construção de sentidos (...) juntamente com a habilidade crítica. Em meio a esse processo, os alunos desenvolvem a

percepção crítica da interpretação de fatos/eventos em relação ao mundo em que vivem” (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

Assim, ao estender os trabalhos associados aos temas propostos, nos atentemos às questões referentes ao assunto e ao texto de cada unidade. Na unidade V, a atividade da seção *Looking Ahead* é composta pelo texto e três questões. A primeira questão “According to the text, a true friend is counted as one among your family members. Do you agree with it? Why (not)?” se refere a uma passagem do texto com o objetivo de abrir espaço para que o aluno se posicione quanto à afirmação. Assim como nas questões sobre diversão e atividades de lazer, em que noto, o saber ingênuo (FREIRE, [2005], 2018). Nessa primeira questão, as respostas podem surgir de modo superficiais, baseadas no senso comum que, segundo Freire ([2005], 2018, p. 188), é o ponto de partida para “alcançar um outro nível, que dá a nós um saber mais exato, do que o saber do senso comum nos dá.” Sendo assim, a questão da unidade V “According to the text, a true friend is counted as one among your family members. Do you agree with it? Why (not)?” não coincide com atividades que permitem o aluno a questionar e debater o assunto, promovendo uma curiosidade rigorosa e metódica na construção de conhecimento (FREIRE, [2005], 2018).

Nessa pergunta, o professor tem a possibilidade de trabalhar com os alunos seus posicionamentos, isto é, como o autor constrói suas próprias perspectivas, abrindo espaço para a formação da posição do leitor. Janks (2014) descreve um exemplo de atividade que foca nesse aspecto. Na atividade é recomendado que os alunos escolham um dos tópicos para debate e promova uma discussão, elaborando argumentos contra e a favor. Assim, na questão “According to the text, a true friend is counted as one among your family members. Do you agree with it? Why (not)?”, os alunos podem se organizar em dois grupos, um contra e outro a favor, construindo seus pontos de vista, debatendo como a sociedade forma conceitos cristalizados, refletindo sobre a história da comunidade e considerando que a “posição social e ideológica dos leitores possa afetar a forma como constroem e leem os textos”⁴¹ (JANKS, 2014, p. 18).

⁴¹ Tradução minha do original: “where we stand, literally, socially and ideologically, shapes the way we constructed texts and the way in which we read texts.”

Por outro lado, temos a segunda questão “Do you have any long distance friends? If so, how do you keep in touch with them?” que requer respostas curtas e descritivas, não suscitando um pensamento crítico acerca do texto ou do tema do texto. Ao tomar por base a análise nos pressupostos do letramento crítico dos autores referenciados, essa questão pode ser contextualizada pela primeira questão “According to the text, a true friend is counted as one among your family members. Do you agree with it? Why (not)?”, de modo que o professor possa orientar os alunos a refletirem — após as pesquisas sugeridas pelo autor no Manual do Professor (FRANCO, 2015) descritas anteriormente — sobre a distância, a família, os amigos considerados “verdadeiros”, como descobrir se são amigos “verdadeiros” de fato ou o que faz serem “verdadeiros” e o que isso significa. Como a distância pode ajudar ou prejudicar uma amizade “verdadeira”? Qual a diferença de relacionamento de amizade a distância e relacionamento amoroso? Em uma roda de debate, os alunos expõem suas experiências, as pesquisas para fundamentar seus argumentos.

Esses debates se relacionam com a última questão “In your opinion, what is the meaning of true friendship? What happens when the bond between two friends is strong?”, estendendo a atividade de posicionamento dos alunos. É importante voltar ao texto, talvez procurá-lo na íntegra, para estudar o ponto de vista do autor, levando em conta a forma como foi construído por meio “de interações com outros discursos, participação de comunidades discursivas particulares e das representações encontradas no texto”⁴² (CERVETTI et al., 2001, p. 7). A questão “In your opinion, what is the meaning of true friendship? What happens when the bond between two friends is strong?” propõe que o aluno dê sua opinião. Assim, o professor pode orientar a discussão do conhecimento ingênuo ao letramento crítico: Você concorda com o autor do texto sobre amizade “verdadeira”? Como o site inspire 21 pode nos ajudar nas relações ao transmitir palavras inspiradoras, nesse caso, sobre amizade? Dê sua posição em relação a essas questões, baseando-se na sua experiência, no contexto e nas representações do texto.

⁴² Tradução minha do original: “through their interactions with texts, through participation in particular discourse communities, and through the representations that they have encountered in texts.”

As relações de amizade requerem respeito, afinal somos todos diferentes. Em um mundo formado pela diversidade, aprender a respeitar uns aos outros é crucial para vivermos em sociedade. Por esse motivo, o site da PBS, descrito anteriormente, publicou o texto *Everyday ways to teach children about respect* que faz parte da atividade da seção *Looking Ahead* da unidade VI. Para discussão do texto e do tema, Franco (2015) elaborou quatro questões. A primeira questão “According to the text, what happens when children learn value people who are different from themselves?” é baseada no texto com resposta curta e objetiva. A forma da pergunta sugere que a discussão acabe na resposta retirada do texto, não havendo uma orientação para fora do texto, construindo sentidos dentro de um contexto social e histórico (BRASIL, 2006).

Entretanto, a questão é passível de ser ressignificada, instigando a curiosidade do aluno e fazendo uma leitura que “envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social” (BRASIL, 2006, p. 116). O professor pode criar oportunidades para que os alunos pesquisem e debatam sobre a importância do respeito às diferenças, desconstruindo conceitos homogêneos. Assim, a partir da questão “According to the text, what happens when children learn value people who are different from themselves?”, é possível elaborar outros questionamentos, alargando o raciocínio: Como participar de uma sociedade que valorize a diversidade? Como nos preparar para lidar com pessoas diferentes de nós? Pesquise e discuta com seus colegas sobre a relação de diferente/igual e normal/anormal. Essa proposta de perguntas que desenvolvem um pensamento crítico, viabiliza uma diminuição do preconceito por meio de “formas de ‘leitura’ que interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 106).

A segunda questão “Have you learned to value all people? Who taught you about the importance of respecting all people?”, por sua vez, parte da premissa de que os alunos aprenderam a respeitar todas as pessoas. Novamente, a atividade proposta requer respostas curtas, mas subjetivas. Cada aluno, com seu contexto social e cultural, começa a compreender o que significa a palavra respeito em alguma prática comunicativa e social fora da escola. Nesse caso, os alunos são adolescentes e por esse motivo já têm alguma noção das práticas sociais em relação às outras pessoas diferentes deles. Dessa forma, a

resposta, provavelmente, deve vir, automaticamente, como “sim” e “aprendi com minha família”.

Dessa perspectiva, é interessante o professor mediar o debate com outras questões, para que haja mais discussão sobre as respostas subjetivas dos alunos. Sendo assim, perguntas como “Como você aprendeu a respeitar as pessoas? Qual a importância da família nesse processo de aprender a respeitar? Por onde começa? Quem respeitamos primeiro em nossas vidas?” potencializam discussões e reflexões para que as respostas não acabem apenas em “sim” ou “não”.

Em consonância com as perguntas anteriores, temos a terceira questão “Do you tend to focus more on the positive or negative messages from media and society?” que consiste em um questionamento sobre o que o aluno vê e ouve na televisão, no rádio e pelas pessoas que conhece. Em meio a esse processo de conhecer e reconhecer o sentido da palavra respeito e a importância dela nas práticas sociais, os alunos veem televisão, ouvem música, conversam com colegas, pais, professores e isso faz parte de sua formação como cidadãos pertencentes a uma comunidade.

A pergunta é interessante para continuar debatendo sobre o tema proposto, entretanto me parece que está incompleta, carecendo de complemento para uma reflexão rigorosa sobre as mensagens da mídia e da sociedade sobre valorização da diversidade. Portanto, poderia ser interessante orientar os alunos a voltarem ao site da PBS e conferirem os programas que passam pela emissora: Em quais programas de televisão podem ocorrer notícias ou representações sobre a diversidade e como isso ocorre? Como a mídia representa as mulheres? E os homens, trans, gays ou lésbicas, estão incluídos? Como são abordadas notícias sobre a comunidade LGBT, pessoas com deficiência, pobres, ricos, negros, indígenas? Pesquise em revistas, jornais e Internet reportagens sobre esses assuntos e leve-as para debaterem em sala de aula como a mídia os caracteriza.

A última questão “Do you think schools should use negative messages or stereotypes as teachable moments to discuss what students are seeing? If so, how can these moments be promoted in schools?” pode confirmar o efeito dos debates em sala de aula. Nessa pergunta, os alunos têm a oportunidade de expressarem a importância de discutir assuntos como esse em sala de aula. A

pergunta permite que os alunos comentem as atividades de pesquisa que descrevi anteriormente e que foi sugerida no Manual do Professor. Sob os pressupostos do letramento crítico, as atividades de pesquisa e as discussões “podem contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 113). Desse modo, é pertinente a pergunta do autor pois, promover aos alunos reflexões sobre as próprias práticas sociais diante de temas presentes em nossa sociedade pode gerar incomodo e a rejeição a conhecimentos dados, além de pensar de forma crítica sobre como participar de forma ativa nesse processo de transformação social.

Assim, a última questão da unidade VI “Do you think schools should use negative messages or stereotypes as teachable moments to discuss what students are seeing? If so, how can these moments be promoted in schools?” nos leva ao tema da unidade VII: liberdade de expressão. Ressalto que a unidade VII ficou para ser analisada por último, por tratar de um tema que aborda a participação cidadã, ou seja, a agência do aluno em um mundo complexo e heterogêneo, buscando mudanças. Desse modo, esse tema é aquele em que os alunos participam da comunidade de forma ativa a partir dos problemas discutidos nas unidades anteriores.

Primeiramente, o texto da atividade da seção *Looking Ahead* da unidade VII intitulado “Take action and help make the world a better place by expressing your opinion and participating⁴³” foi retirado da publicação “A life like mine: How children live around the world” pela DK e Unicef. O Unicef é a principal organização dedicada ao cuidado e bem-estar das crianças do mundo e publicou em um livro os resultados da Convenção sobre os Direitos da Criança. Sob esses princípios, o livro contém descrições das crianças de todo o mundo com suas histórias inspiradoras e fotografias registrando os momentos marcantes, no entanto, não foi possível obter esse livro online, não sendo possível conhecer o seu conteúdo. Com relação ao texto, consiste em práticas que todo cidadão pode realizar para se envolver com os problemas de sua comunidade.

⁴³ Anexo 9

No Manual do Professor (FRANCO, 2015), o autor sugere, em relação a esse tema, que o professor promova um debate com os alunos sobre a importância da participação cidadã dos adolescentes para fortalecer a democracia, a identidade, a autonomia e a interação. Franco (2015), também, sugere que o professor destaque que a participação social é um direito fundamental de todo ser humano independente de sua classe, gênero, raça ou faixa etária garantido pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948.

Dessa maneira, o professor é orientado a desenvolver com os alunos, apoiado pelos professores de Artes e Português, diferentes manifestações culturais e artísticas para que estes expressem suas opiniões ou soluções a respeito de problemas na comunidade. O autor do livro didático não sugere temas para os cartazes, assim, relacionar as duas unidades que estudamos primeiramente pode ser interessante.

Nesse caso, os alunos podem trabalhar com manifestações culturais e artísticas em que estes expressem a importância da amizade ou criar uma roda de conversa sobre como fazer novos amigos e perceber quem são os amigos “verdadeiros”. Além disso, podem fazer também produções sobre respeito e valorização da diversidade. Como valorizar a diversidade? Como posso trabalhar para entender e compartilhar o conceito de diferente em minha sociedade e promover uma solução para a diminuição da discriminação?

Segundo Luke e Freebody (*apud* MONTE MÓR, 2013, p. 42-43), “as práticas de letramento são um percurso de uma ação social, isto é, a noção de crítica refere-se a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor/cidadão.” Assim, não basta apenas discutir sobre o assunto/problema, ao formar uma consciência crítica o aluno/cidadão tem a curiosidade ativada e pode participar da sociedade em prol de soluções. A primeira questão “What would you like to see improved in your school, city/town or what problem would you like to see solved?” pode ser o início de uma discussão sobre essa participação social. Nessa pergunta, não há uma referência ao texto, trata-se de uma resposta pessoal. A partir dessa resposta, o professor media a discussão para a próxima pergunta “How can you help solve that problem/situation?”, o que gera as produções por parte dos alunos. Neste caso, o professor pode conduzir os alunos a formarem grupos que discutam sobre como participar socialmente em relação ao respeito às diferenças ou aos

relacionamentos entre amigos (temas sugeridos por mim, relacionando às unidades anteriores. No entanto, fica a critério dos alunos desenvolverem as respostas sobre os problemas/assuntos em sua comunidade).

A terceira questão “Can you think of different ways to express yourself in order to help solve that problem/situation?” complementa a segunda. A classe pode debater as diferentes formas de expressar suas opiniões e soluções. Além disso, é interessante destacar que as formas de expressão podem ser um meio para trabalhar a diminuição do problema que afeta a comunidade: De que modo cartazes, redes sociais, eventos na escola, palestras ou rodas de conversa ajudam a nossa comunidade? Como a forma que você decide trabalhar em prol da comunidade influencia no problema/assunto? Sob a perspectiva do letramento crítico, é importante abordar em sala de aula a “linguagem e o letramento como mecanismos-chave para a reconstrução social”⁴⁴ (CERVETTI et al., 2001, p. 6). Essas produções, portanto, podem ajudar o aluno a compreender como a linguagem funciona em meio às relações sociais e ao expressar seus discursos.

Por fim, a última questão “By expression ourselves, we share things we like and dislike, and how we think and feel. Do you think that by expressing ourselves we can also learn about ourselves and others? why (not)?” contempla a temática da identidade a partir dos discursos que os alunos escreverão em suas manifestações artísticas. Para Freire (2018, p. 149), é a partir do outro que conheço o meu ‘eu’, “a partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você.” A partir dessa linha de raciocínio, a última questão pode ser desenvolvida de modo que os alunos produzam seus discursos sobre o problema/assunto, destacando sua opinião. Depois, o professor os orienta a trocar as produções para que leiam os trabalhos uns dos outros a fim de que possam debater essas opiniões mais tarde. O objetivo dessa atividade é trabalhar com os alunos a maneira como os discursos são produzidos a partir de conhecimentos construídos em contextos sócio-históricos, criando um “sentido de identidade, pertencimento e consciência histórica” (SOUZA, 2011, p. 131).

⁴⁴ Tradução minha do original: “(...) language and literacy as key mechanisms for social reconstruction.”

Diante do exposto, compreendo que as três unidades se relacionam pelos temas propostos e apresentam algumas discrepâncias quanto às teorias de letramento crítico. As quatro questões da unidade VII estão de acordo com as teorias de letramento crítico de modo coletivo, pois tratadas individualmente, não oportunizam um desenvolvimento de uma consciência crítica. Entretanto, as perguntas se relacionam e podem formar uma atividade relevante de pesquisa, produção e debate.

3.4 Síntese das análises

Após análise e discussão da seção *Looking Ahead* de oito unidades, suas respectivas questões sobre o texto e as orientações do Manual do Professor (FRANCO, 2015), apresento uma síntese dos resultados da análise realizada nesta pesquisa. Primeiramente, vimos a importância dos temas na vida dos alunos e que ao abordá-los em sala de aula, o professor propicia o conhecimento necessário para lidar com eles no dia a dia. Evidenciei que os temas tratados em cada unidade fazem parte da vida desses alunos e com trabalhos de pesquisa, debates e ação social viabilizam mudanças no pensamento reflexivo e na prática social, desconstruindo conceitos prontos.

Com relação aos textos de cada unidade, todos são autênticos, tendo em vista que foram retirados de sites ou livros que podem ser encontrados facilmente, exceto o texto “Everyday ways to teach children about respect” da unidade VI que, provavelmente, foi retirado da página da internet, pois não consegui encontrá-lo. Nas unidades I e II, os textos foram retirados de sites com informações de utilidade pública, isto é, respectivamente informações sobre empoderamento de meninas e mulheres de todas as cores, classe social e origem e sobre como os pais e responsáveis podem cuidar da saúde de crianças e adolescentes. O texto da unidade III foi adaptado do site da Agência de Proteção do Meio Ambiente dos Estados Unidos (EPA), em que o cidadão pode se informar sobre assuntos relacionados ao meio ambiente. A unidade IV, por sua vez, traz um infográfico com informações objetivas sobre a diversidade de gênero no universo cinematográfico. O mesmo tipo de texto é apresentado na unidade VIII em que o tema é sobre as atividades de lazer de jovens e adolescentes e quanto tempo eles gastam em cada uma dessas atividades.

Esses dois temas, cinema e tempo de lazer, foram analisados de forma conjunta em se tratando de assuntos que levam em conta o tempo que os jovens aproveitam para descansar, divertir-se e participar de atividades culturais. Por fim, analisei as unidades V, VI e VII que abordam temas relacionados à vida social do aluno e como expressá-la. Amizade, vivendo com as diferenças e liberdade de expressão são temas, como pudemos ver, que nos mostram como as relações de amizade dos alunos funcionam em meio a assuntos complexos como respeitar as diferenças e como expressar e participar da comunidade a partir desses aspectos considerados tabus. Para a apreciação desses temas, os textos das seções *Looking Ahead* foram retirados de sites que exprimem informações e palavras que inspiram o leitor a ser um amigo que compreende o respeito e que participa da comunidade em prol da diminuição das diferenças.

Alguns textos autênticos mais extensos foram adaptados para se adequar ao espaço destinado a cada seção, nesse caso, a seção *Looking Ahead*. Vimos, também, que, de acordo com o Manual do Professor (FRANCO, 2015), a importância de apresentar textos autênticos nas atividades está na oportunidade de o aluno ter contato com textos em inglês usados em diferentes contextos e práticas sociais, conferindo com a realidade do aluno.

As questões da seção *Looking Ahead* de cada unidade, de forma geral, apenas sinalizam um espaço para debater sobre os temas tratados, isto é, muitas das questões precisam ser ressignificadas para oportunizar um desenvolvimento de uma consciência crítica. As questões das unidades I e II foram complementadas de modo que estimulem o alargamento do raciocínio a partir de pressupostos teóricos do letramento crítico e de exemplos de atividades sugeridas por Janks et al. (2014). Vimos que questões que começam com *Qual/Quais* podem restringir a resposta dos alunos, diferente de começar com *Como*, o que possibilita que o aluno desenvolva o discurso. Atividades que representam as relações de poder, a identidade, aspectos da puberdade em que os adolescentes estão se descobrindo e o pertencimento de grupos de amizade, abordam a linguagem de modo contextualizado. Notei que o autor insistiu, nas questões, no conceito de igualdade, visto que a realidade do aluno corresponde com um mundo heterogêneo e complexo. Além disso, o autor sugere atividades fora da sala de aula, incentivando a interdisciplinaridade. Entretanto, foi preciso

complementar a atividade pois, ela não oportuniza a agência transformadora por parte dos alunos.

Nas questões da unidade III, vimos que se tratavam de respostas curtas e objetivas extraídas do texto. Contudo, pude relacionar essas questões a atividades de produção, pesquisa e debate em que os alunos participam com práticas transformativas. Para oportunizar tal atividade crítica e debates sobre o tema, tomei como exemplo uma proposta de ação social transformadora de Janks et al. (2014, p. 148). Tomei os exemplos das autoras, levando em consideração uma das dimensões do modelo de letramento crítico de Janks (2010) o que aborda uma análise que seja “posta em prática para revelar as ideologias ocultas nos textos” (JANKS, 2010, p. 35). Sendo assim, questões como “Based on the text, what can people do in order to make the negative impacts of global climate change less severe overall?” e “What other things do you think the government and people in general can do to reduce the impacts of climate change?” fomentam uma discussão que, posteriormente, podem se tornar atividades sociais, feiras ou palestras na escola.

As unidades IV e VIII, por sua vez, abordaram as questões da seção *Looking Ahead* de forma objetiva, em se tratando de gráficos e infográficos. Como as perguntas se resumiam nas informações que o texto trazia, sugeri, apoiada nas teorias de letramento crítico, atividades a partir das respostas tiradas dos gráficos em ambas as unidades. Foi possível relacionar as duas unidades por seus temas e pelas perguntas as quais abordam assuntos sobre lazer e diversão, os quais compõem, primeiramente, o saber do senso comum. Nesse sentido, as atividades sugeridas foram calcadas nas ideias de Freire (2018) em que é importante respeitar o saber ingênuo ao mesmo tempo que a curiosidade vai “rigorizando-se”.

Por fim, as últimas unidades analisadas compõem três temas muito presentes no cotidiano dos alunos. Primeiramente, comecei com a unidade V em que o tema é sobre amizade. Nesse caso, comecei analisando as questões sobre as relações de amizade, o que é uma amizade “verdadeira” e como manter esse relacionamento forte e intenso, sugerindo um alargamento do raciocínio por meio de complementação das questões. Evidenciei, novamente, o saber ingênuo como ponto de partida para um pensamento mais rigoroso e metódico (FREIRE, 2018). As três questões sobre amizade se entrelaçam e podem corresponder

com as teorias de letramento crítico tratadas juntas e não independentes entre si. Por esse motivo, sugeri questões para discussões e produções dos alunos, explanando as três perguntas sobre amizade.

Esse tema nos leva à próxima unidade cujo assunto é sobre respeitar as diferenças. Analisei quatro perguntas que não sugerem debates e desenvolvimento de uma reflexão crítica e prática social dos alunos. Contudo, vimos a possibilidade de promover essa agência e consciência crítica. Para que haja mais discussão sobre as respostas subjetivas dos alunos, pensei em perguntas que estimulem esse processo de ensino-aprendizagem baseado em pesquisas e leituras: “Como você aprendeu a respeitar as pessoas? Qual a importância da família nesse processo de aprender a respeitar? Por onde começa? Quem respeitamos primeiro em nossas vidas?” Dessa forma, a discussão se estende e não se limita a respostas como “sim” ou “não”.

Deixei a unidade VII por último pois, o tema aborda a participação cidadã, a produção dos alunos a respeito de assuntos complexos. Nessa unidade, as questões compõem uma parte da vida dos alunos em que fortalecem a democracia, a autonomia, a interação e a identidade, visto que ao participar da comunidade de forma ativa, os alunos se sentem cidadãos integrantes e as atividades dentro de sala de aula convêm com sua realidade. Destaquei que as perguntas da unidade VII levam uma única atividade de produção e pesquisa. O aluno pensa em um assunto/problema de sua comunidade e discute com os colegas as possíveis formas de expressar e solucionar esse assunto/problema. O objetivo de atividades como essa é não apenas pesquisar, discutir, mas trabalhar as diversas formas de participar ativamente de polemicas da nossa sociedade, ou seja, formar cidadãos que não sejam alienados e apáticos.

Vale ressaltar que as perguntas ampliadas conforme sugeri, não garantem um trabalho de desenvolvimento do letramento crítico, pois dependerá da formação do professor apoiada nas teorias críticas. De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 5) “professores críticos promovem uma nova e diferente prática de texto, uma prática que examina a própria natureza do letramento, particularmente, os modos pelos quais concepções atuais de

letramento criam e preservam certos interesses econômicos.”⁴⁵ Assim, o papel do professor no trabalho com o letramento crítico nessas questões ressignificadas é imprescindível.

Diante do que foi exposto nessas análises, destaco que a seção *Looking Ahead* é um exercício de pós-leitura do texto principal da unidade. Compreendemos que o autor do livro didático trouxe questões e uma sinalização de debates que apontam para um conceito de formação cidadã diferente da que o letramento crítico procura enfatizar, isto é, o desenvolvimento da consciência crítica com as diferenças sociais. Questões que elenquei abordam a percepção da significação no texto como passível de ser re-interpretada e conflitante (SOUZA, 2011). O aluno não assume mais o papel de mero receptor de informação, e sim o papel de agente, construtor de seu próprio conhecimento.

⁴⁵ Tradução minha do original: “critical teachers promote a new and different kind of textual practice, one that examines the nature of literacy itself -- particularly the ways that current conceptions of literacy create and preserve certain social, economic, and political interests.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta pesquisa originou-se nas minhas experiências em sala de aula, lecionando língua inglesa e tem por objetivo principal analisar questões de leitura e interpretação de texto da seção Looking Ahead do livro didático *Way to English for Brazilian Learners*, tendo como fundamentação teórica o letramento crítico da perspectiva de autores como Cervetti et al. (2001), Monte Mór (2013), Souza (2011) e Janks (2010; 2014). Assim, procurei na análise dessa seção do livro didático selecionado correlacionar e mostrar os resultados obtidos, verificando se as perguntas da referida seção do livro didático estão de acordo com as teorias de letramento crítico.

No encaminhamento ao alcance do objetivo que está focado nas questões da seção *Looking Ahead*, apresentei três perguntas que orientaram o estudo:

1. As questões da seção Looking Ahead possibilitam ao professor trabalhar o desenvolvimento do letramento crítico?

2. Como as OCEM (BRASIL, 2006) e o PNLD (2017) podem contribuir para esta análise, visto que se trata de um livro didático aprovado por esses documentos, direcionado para o ensino fundamental e utilizado nas escolas da cidade desta pesquisa?

3. Como as questões podem ser ressignificadas a partir do letramento crítico?

Assim, objetivando responder a essas indagações, primeiramente, fundamentei o estudo no capítulo I, discutindo e problematizando os conceitos de letramento crítico na perspectiva dos autores citados. Nesse contexto, pude observar no que consistem os “novos” letramentos, o que leva aos estudos sobre criticidade e desenvolvimento de uma consciência crítica, relacionando-os ao contexto sócio-histórico do aluno e da comunidade escolar.

Nesse sentido, tendo uma seção específica do livro didático como objeto de estudo, apresentei as referências do PNLD (BRASIL, 2017), contextualizando a aprovação desse material utilizado nas salas de aula atualmente. Destaquei, no capítulo II, como as OCEM (BRASIL, 2006) embasaram a análise de um livro didático destinado ao 9º ano do ensino fundamental e compreendi qual a

importância desses documentos, suas contribuições e avanços em relação ao objeto de estudo.

Dessa forma, norteadas pelo objetivo de analisar as questões da seção *Looking Ahead*, dividi, no capítulo III, as unidades por temas relacionados: discriminação e puberdade; mudanças climáticas; tudo sobre filmes e diversão; amizades, convivendo com as diferenças e liberdade de expressão. O Manual do Professor (BRASIL, 2015) ressalta que os objetivos da seção analisada consistem em promover discussões e reflexões críticas, integrando temas a outras disciplinas e ao contexto do aluno. Assim, procurei investigar se as questões dessa seção cumprem com esse objetivo a partir do letramento crítico.

Para responder à pergunta 1 (As questões da seção *Looking Ahead* possibilitam ao professor trabalhar o desenvolvimento do letramento crítico?), com os temas divididos em subtítulos, comecei a análise descrevendo os temas de cada unidade, como estão relacionados entre si e a possibilidade de tirar muitas dúvidas sobre o assunto por meio dos debates e atividades dentro e fora da sala de aula. Analisei os textos, levando em consideração sua autenticidade e fonte. Constatei que os textos da seção de cada unidade são autênticos, originados de sites de Internet com exceção da última unidade que teve seu texto retirado de um livro publicado pelo Unicef.

A seguir, passei para as questões de leitura e interpretação que, também, compõem a seção. São três ou quatro perguntas que orientam os alunos a debaterem e pesquisarem sobre os temas. Notei que as questões apenas fomentam discussões importantes, porém não desenvolvem uma consciência crítica. Apesar de o autor do livro didático, no Manual do Professor (2015), sugerir atividades que envolvam outras disciplinas e que o professor oriente seus alunos a discutirem sobre o assunto, relacionando à comunidade, não há uma sugestão que promova a autoria dos alunos, tendo em vista que não basta criticar e sim produzir formas de expressão ou soluções a fim de entrar em conflito com os problemas. Nessa linha de raciocínio, exemplifiquei algumas atividades baseadas no letramento crítico de Janks (2014), a fim de sugerir a ressignificação das questões.

Em resposta à pergunta 3 (Como as questões podem ser ressignificadas a partir do letramento crítico?), propus, que cada questão proposta pelo livro, fosse complementada e problematizada de modo que começasse com *Como*,

não limitando as respostas a sim ou não. Isto porque, em geral, os exemplos de atividades críticas proporcionam que os alunos pesquisem e produzam, podendo partir de diversas perspectivas em sala de aula, na Internet, na comunidade escolar ou em casa. Assim, o professor abre espaço para que os alunos, ao reconhecerem informações, não aceitem conceitos cristalizados.

Os exemplos e as propostas sugeridas no decorrer do capítulo III — a fim de ressignificar as questões da seção estudada — me mostraram de modo prático como orientar os alunos a refletirem criticamente, isto é, estenderem seu raciocínio sobre assuntos do próprio cotidiano que os aproximam da realidade fora da sala de aula. Além disso, a importância de abordar temas como os analisados nesta pesquisa é incentivar os alunos a conversarem mais sobre os conflitos da sociedade, destacando que vivemos em um mundo complexo e heterogêneo.

A pergunta 2 (Como as OCEM (BRASIL, 2006) e o PNLD (2017) podem contribuir para esta análise, visto que se trata de um livro didático aprovado por esses documentos, direcionado para o ensino fundamental e utilizado nas escolas da cidade desta pesquisa?) foi respondida no capítulo II em que destaquei as contribuições das OCEM (2006) e do PNLD (2017).

Criado em 1929 como Instituto Nacional do Livro (INL) até começarem a distribuir gratuitamente os livros didáticos para alunos e professores, incluindo o livro de língua inglesa, o PNLD (2017) teve sua relevância e avanços ao fornecer coleções, nas escolas, avaliadas a partir de critérios e princípios, de modo geral, que “refletem a visão do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, sua importância como atividade educativa e formação cidadã” (BRASIL, 2017, p. 16).

Em relação às OCEM (2006) vale ressaltar que puderam contribuir com esta pesquisa que está focada em um livro didático para o 9º ano do ensino fundamental, considerando que são atuais e destacam que com a disciplina de língua estrangeira, “o aluno desenvolve uma consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos e uma “nova” forma de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). Relacionei esse documento com as orientações e pressupostos teóricos dos PCNs (BRASIL, 1998) em que o livro didático estudado fundamenta seus objetivos e pude evidenciar que os PCNs (BRASIL, 1998) trazem o ensino de língua estrangeira em uma correlação com um

processo de construção de significado em que o aluno utiliza três tipos de conhecimento: sistêmico, de mundo e organização textual, e os relaciona em uma competência comunicativa e engajamento discursivo. Já as OCEM (BRASIL, 2006), sendo mais atuais, evidenciam a valorização da disciplina de língua estrangeira por possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma consciência social que o prepara para pensar e olhar o mundo de maneira crítica. Assim, como esta pesquisa aborda práticas de letramento crítico como constantes e diários, relacionando-as com atividades de leitura e interpretação da seção, foco deste estudo, as OCEMs (BRASIL, 2006) podem ajudar na ressignificação de questões como aquelas que analisei no capítulo III.

Além disso, ressaltei o papel importante que os professores têm em relação ao processo de ensino-aprendizagem na utilização do livro didático. É importante que o livro didático usado em sala de aula seja atualizado, contendo informações, textos e atividades que proporcionam ao aluno debater, refletir, criticar e produzir. Entretanto, sem a autonomia do professor em conduzir essas práticas de letramento crítico, não há possibilidade de desenvolver uma consciência criativa, ética e crítica. Nesse sentido, evidenciei na análise que a formação continuada é um meio para que o professor reveja sua própria prática docente, tendo em mente que não existem receitas prontas para uma sala de aula em que são formados cidadãos agentes.

Diante do exposto, pude inferir que o letramento crítico ainda não está presente na seção Looking Ahead do livro didático Way to English for Brazilian Learners. Entretanto, há muitas questões dessa seção que fomentam discussões interessantes e que, complementadas e problematizadas a partir do letramento crítico, podem potencializar a agência do aluno de forma crítica e criativa. É importante mencionar que a análise das questões levou em consideração as intervenções do professor e como isso contribui para um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno é o protagonista e construtor de seu próprio conhecimento. Assim, o objetivo dessa teoria não é substituir a pergunta, mas ressignificá-la, expandindo o pensamento para além do senso comum.

Nesse sentido, percebemos o quão importante é dar atenção ao tipo de pergunta que será feita ao aluno. Reflexões como: Será que essa pergunta dessa atividade do livro didático procura ampliar o olhar do aluno? Ela fornece

subsídios para ele pensar como outras realidades são possíveis? Essa pergunta enfraquece estereótipos, valida-os, muda ou provoca outros sentidos? Uma questão pode focalizar uma ação na formação do aluno e essa capacidade de pensar por outros ângulos é parte constitutiva do letramento crítico no entendimento dos autores já referenciados.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays**. 1986. Disponível em: <<https://archive.org/details/SpeechGenresAndOtherLateEssays>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 19 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em <[file:///C:/Users/Diana.Pacheco/Downloads/pnld_2017_linguaestrangeiramoderna%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Diana.Pacheco/Downloads/pnld_2017_linguaestrangeiramoderna%20(1).pdf)> Acesso em: 15 de outubro de 2018.

BRASIL. Secretaria de Estado de Fazenda. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 10 de abril de 2019.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. 2008. Disponível em: <<http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2018/01/BOURDIEU-Pierre.-A-economia-das-trocas-lingua%C3%ADsticas.pdf>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

CARDOSO, D. C. **Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical**

Reading and Critical Literacy. 2001. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/272590382/Cervetti-Pardales-Damico-A-Tale-of-Differences-1-doc>> Acesso em: 10 de maio de 2019.

FNDE. Fonte: <<https://www.fnde.gov.br/>> Acesso em: 10 de abril de 2019.

FRANCO, C. **Way to English for Brazilian Learners 9**. São Paulo: *Ática*, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra. 2018.

GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. 2004. Disponível em: <<http://networkedlearningcollaborative.com/wpcontent/uploads/2015/07/james-paul-gee-situated-language-and-learning-acritique-of-traditional-schooling-2004.pdf>> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: K. Silva; F. Daniel; S. Marques (Orgs.). **A formação de professores de línguas: Novos olhares Volume II**. 1ed. Campinas: Pontes editorial, 2012.

JANKS, H.; DIXON, K.; FERREIRA, A.; GRANVILLE, S.; NEWFIELD, D. **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers**. New York: Taylor & Francis Group, 2014.

JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2010.

JORDÃO, C. M. Birds of Different Feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

JUCÁ, L.; FUKUMOTO, A. H. B.; ROCHA, A. **O letramento crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes**. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24452>> Acesso em: 17 de outubro de 2018.

KRESS, G. **What is Multimodality?** [Entrevista cedida a Institute of Education University of London], 2012a. 1 vídeo (10 min 25s). Publicado por Jeff Bezemer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nt5wPIhhDDU>> Acesso em: 16 de outubro de 2018.

KRESS, G. **Why adopt a multimodal approach?** [Entrevista cedida a Institute of Education University of London], 2012b. 1 vídeo (12 min 13s). Publicado por Jeff Bezemer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rZ4rMVCWkQs>> Acesso em: 16 de outubro de 2018.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **New literacies: changing knowledge and classroom learning.** 2005. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/291333688_New_Literacies_Changing_Knowledge_and_Classroom_Learning> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

MATTOS, A. M. de Almeida. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania.** Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

MIZAN, S. Práticas de letramento racial na formação de professores de língua inglesa: epistemologias pós-coloniais, pedagogia crítica e estética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.** Campinas: Pontes Editores, 2018.

MONTE MÓR, W. Críticas e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras.** Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637>> Acesso em: 18 de novembro de 2018.

_____. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M. ; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.** Campinas: Pontes Editores, 2018.

REIS, E. I. dos. **Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de inglês na sala de aula.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

REZENDE, J. **O uso do livro didático nas aulas de língua inglesa: ressignificando uma unidade didática na perspectiva dos multiletramentos.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. V. der H. **O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização.** 2016. Disponível em:
<<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805>> Acesso em: 20 de março de 2019.

SARMENTO, S. **Revel na escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira.** 2016. Disponível em:
<<http://www.revel.inf.br/files/f87762bb49975db7eff1d09ac87967c2.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2019.

SILVA, S. B. Letramentos críticos com texto visual: investigando caminhos na formação de professores para a contemporaneidade. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa.** Maceió: Edufal, 2014.

SOUZA, L.M.T.M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V. de A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

TAGATA, W. M. "It's Mine!" Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes Editores, 2017.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes Editores, 2017.

_____. Os intelectuais como professores: elaborações preliminares para estudo de matérias sobre imigração atual na mídia brasileira. In: JORDÃO, C. M. ; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.** Campinas: Pontes Editores, 2018.

_____. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo de Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.

TAKAKI, N. H; SANTANA, F. B. **Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias.** 2014. Disponível em
<https://www.researchgate.net/publication/280530596_ENTENDENDO_OS_NOVOS_LETRAMENTOS_DA_PERSPECTIVA_EDUCACIONAL_FOCO_NAS_PRATICAS_SOCIAIS_DIARIAS> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

TAKAKI, N. H. **Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental.** 2012. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a15.pdf>> Acesso em: 20 de outubro de 2018.

TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TÍLIO, R. **The contemporary coursebook: introducing a new proposal**. In: TÍLIO, R.; FERREIRA, A. de Jesus (Orgs.). *Innovations and challenges in language teaching and materials development*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

TÍLIO, R. **Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual**. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a16>> Acesso em: 18 de outubro de 2018.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. **As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I**. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645227>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

ANEXO 1

9º ano – Ensino Fundamental – Anos Finais – Língua Estrangeira Moderna – Inglês

WAY OF ENGLISH 9

for Brazilian Learners

Claudio Franco



ea
editora ática

ANEXO 2

Looking Ahead

In this unit you have talked about equal rights for all. Read the text below about gender equality and, in small groups, discuss the following questions about it.



Gender Equality

No group of girls and boys, women or men is entirely homogenous. All include members of social sub-groups, defined by age, religion, race, ethnicity, economic status, caste, citizenship, sexual identity, ability/disability and urban/rural locality, and each sub-group may experience various forms of discrimination. Typically however, girls experience lower status than boys within the same social sub-group, and there is resistance to changing this status. They therefore experience a double discrimination based on the sub-group(s) to which they belong and their sex.

Because of the differing status of girls and boys, equality between them can rarely be achieved by providing exactly the same services and protections to each, or by providing services and protections in exactly the same ways, and so specially tailored development interventions are needed to ensure genuinely equal outcomes.

From: WORKING FOR AN EQUAL FUTURE. UNICEF Policy on Gender Equality and the Empowerment of Girls and Women. May 2010, p. 7. Available at: <www.unicef.org/gender/files/UNICEF_Gender_Policy_2010.pdf>. Accessed in: March 2015.

- According to the text, "girls experience lower status than boys". What other groups also experience discrimination in our country?
- Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also important to achieve gender equality and end discrimination?
- In your opinion, how can world leaders and the government promote gender equality in our society? What about us? How can we do our part?

Extra Reading

<www.unicef.org/education/bage_70640.html>

<www.un.org/en/documents/udhr/> (The Universal Declaration of Human Rights, 1948)



Extra Video

<www.unicef.org/gender/>

ANEXO 3



Looking Ahead

In this unit you have talked about some problems that teenagers often face. Read the text below about a phase in adolescence that everybody goes through – *puberty*. Then, in small groups, discuss the following questions about it.

← → ↻ 🏠 http://kidshealth.org/kid/grow/body_stuff/puberty.html

Time to Change

OK, so it's a funny word – but what is puberty, anyway?

Puberty (say: PYOO-ber-tee) is the name for the time when your body begins to develop and change as you move from kid to adult. We're talking about stuff like girls developing breasts and boys starting to look more like men. During puberty, your body will grow faster than at any other time in your life, except for when you were a baby.

It helps to know about the changes that puberty causes before they happen. That way, you know what to expect. It's also important to remember that everybody goes through these changes. No matter where you live, whether you're a boy or a girl, whether you like vanilla or double-fudge-chunk ice cream, you will experience them. No two people are exactly alike, but one thing everyone has in common is that we all go through puberty.

Usually, puberty starts between ages 8 and 13 in girls and ages 9 and 15 in boys. This wide range in ages may help explain why some of your friends still look like young kids whereas others look more like adults.

Reproduced with permission from KidsHealth.org/kid/grow/body_stuff

From: <http://kidshealth.org/kid/grow/body_stuff/puberty.html>. Accessed in: March 2015.

- a. According to the text, no two people are exactly the same, but there is one thing everyone has in common. What is it?
- b. Who enters puberty first, boys or girls?
- c. During puberty, changes don't happen only to your body. They happen in your mind, too. What are some of the changes that you and your friends are going through?
- d. If you're feeling bad with some of the changes you're going through, talking about it can help you. Who do you usually talk to when you need to ask for advice? Why?

Puberty can be a stressful time, but it's also a great chance to figure out who you are and what you care about.

Extra Reading

<www.wikihow.com/Sit-at-a-Computer>
<http://kidshealth.org/kid/talk/qa/rock_music.html>
<<http://kidshealth.org/teen/safety/safebasics/earbuds.html>>



Extra Video

<<http://kidshealth.org/kid/videos/puberty-normal-video.html>>

ANEXO 4

Looking Ahead

In this unit you have talked about global climate change. Read the text below about the impacts of climate change. Then, in small groups, discuss the following questions about it.



The screenshot shows a web browser window with the URL www.epa.gov. The page title is "a student's guide to GLOBAL CLIMATE CHANGE". There are navigation buttons: "Learn the Basics", "See the Impacts", "Think Like a Scientist", "Be Part of the Solution!", and "SHARE". The main content area is titled "See the Impacts" and includes the text: "Scorching summers... Melting glaciers... Stronger storms... The signs of global climate change are all around us." It discusses the Earth's warming climate and its effects on rain patterns, sea level rise, and snow/ice melting. It also mentions that negative impacts will be less severe if greenhouse gas emissions are reduced. A small image of Earth from space is shown on the right. The page footer indicates it was last updated on 8/28/2014.

From: <www.epa.gov/climate/climatechange/kids/impacts/index.html>. Accessed in: April 2015.

- According to the text, what are some examples of the signs of global climate change?
- Based on the text, what can people do in order to make the negative impacts of global climate change less severe overall?
- What other things do you think the government and people in general can do to reduce the impacts of climate change?
- What natural disasters are more frequent in your region? Have they become worse over the last few years?

Extra Reading

<www.epa.gov/climate/climatechange/kids/index.html>
<www.brazil.org.za/environmental-issues.html>
<wwf.panda.org/who_we_are/wwf_offices/brazil/environmental_problems_brazil>

Extra Video

<<http://thekidshouldseethis.com/post/87706995337>>

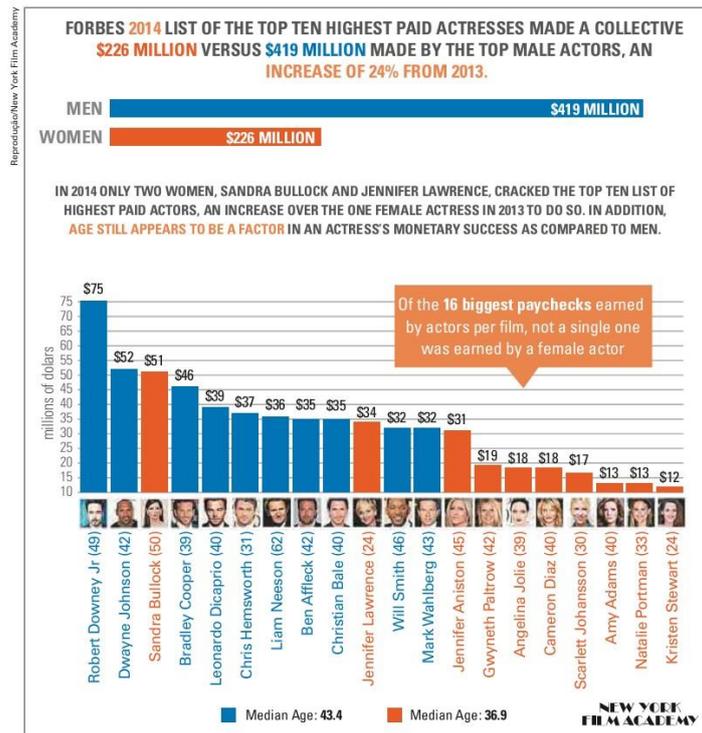


ANEXO 5



Looking Ahead

In this unit you have talked about movies. Read the infographic below about gender inequality in Hollywood. Then, in small groups, discuss the following questions about it.



Available at: <www.nyfa.edu/nyfa-news/has-female-equality-in-hollywood-progressed-in-2014.php>. Accessed in: April 2015.

- According to the text, who had the highest salaries in 2014: female or male stars? Who was the highest paid star?
- Who were the two highest paid actresses in 2014?
- Is the highest paid actress younger or older than the highest paid male actor?
- Based on the infographic above, is there gender equality in Hollywood movies? In your opinion, what can be done in order to improve gender diversity in the film industry?

Extra Reading

<www.nyfa.edu/film-school-blog/gender-inequality-in-film/>
<www.theguardian.com/film/2014/jul/22/gender-bias-film-industry-75-percent-male>
<www.theguardian.com/lifeandstyle/2013/dec/01/hollywood-women-inequality-film-industry>
<<http://movies.amctv.com/movie-guide/50-greatest-female-movie-characters/>>

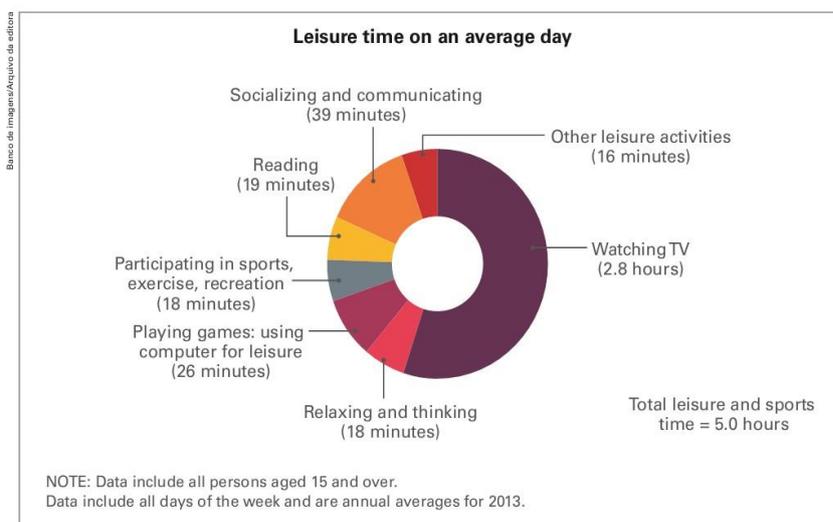


ANEXO 6



Looking Ahead

In this unit you have talked about leisure activities. Read the chart below "Leisure time on an average day" and, in small groups, discuss the following questions about it.



Available at: <www.bls.gov/tus/charts/chart9.pdf>. Accessed in: April 2015.

- Based on the chart above, which leisure activity is the most popular among individuals aged 15 and over? How long do they spend on this activity on an average day?
- Considering the leisure activities on the chart, what are your top three activities? How long do you spend on each one everyday?
- According to the chart, individuals aged 15 and over spend 5 hours on an average day on leisure and sports. In your opinion, is it too much? Why (not)? How about you? How much time do you spend on leisure activities and sports everyday?



Extra Reading

<www.video-game-addiction.org/symptoms-computer-addiction-teens.html>
<www.livescience.com/22281-teens-video-games-health-risks.html>

Extra Video

<<http://tedxtalks.ted.com/video/Escaping-Video-Game-Addiction-C>>



ANEXO 7



Looking Ahead

In this unit you have talked about friendship. Read the text below about true friendship and, in small groups, discuss the following questions about it.



STILLFX/Shutterstock.com

True Friendship

Have you ever wondered what the real essence of the saying “A Friend in Need is a Friend Indeed” is? People talk about the true value of friendship actually without knowing what it stands for. True friendship is the one in which the individuals do not have to maintain formalities with each other. Sharing true friendship is the situation, when the person you are talking about is counted as one among your family members, when the relation you share with him/her reaches a stage that even if you don't correspond for some time, your friendship remains unscathed. Best friends need not meet up often to make sure that the friendship remains constant. [...]

Available at: <www.inspire21.com/stories/friendshipstories/TrueFriendship>. Accessed in: April 2015. (fragment)

- According to the text, a true friend is counted as one among your family members. Do you agree with it? Why (not)?
- Do you have any long distance friends? If so, how do you keep in touch with them?
- In your opinion, what is the meaning of true friendship? What happens when the bond between two friends is strong?

Extra Reading

<www.values.com/friendship>
<www.inspire21.com/stories/friendshipstories/friendship>

Extra Video

<www.values.com/inspirational-stories-tv-spots/75-old-friends>



ANEXO 8

Looking Ahead

In this unit you have talked about living with differences. Read the text below about everyday ways to teach children about respect and, in small groups, discuss the following questions about it.

Reproduzido de www.pbs.org

www.pbs.org

Respecting Differences:
Everyday Ways to Teach Children About Respect

By Elizabeth Erwin, Ed.D.
Montclair State University
and Leslie Soodak, Ph.D.
Pace University



Gabriela Benazzi/
Artes e Letras

Now more than ever, people are aware of the importance of teaching children to respect people of various sizes, abilities, ethnicities and ages. When children respect themselves and others, they feel good about who they are. When children learn to value people who are different from themselves, they are better prepared to live peacefully in a diverse world. Because children learn during everyday moments, it is important that adults remain aware of what we say and do. Children can learn that people are more alike than different, and that all people (no matter what color, size, ability or age) want love, joy and security. It all depends on the messages they're hearing and behaviors they're observing. We can model respect in our everyday interactions, so that our children learn to value all people. Let's teach all children by pointing out positive messages in stories, television programs or advertisements. Messages play an important role in how children learn. Children today are getting multiple messages from media and society. By becoming more aware of the messages our children are faced with each day and by focusing on the positive ones, we can influence the messages that our children are receiving. When we see negative messages or stereotypes, we can use those as teachable moments to discuss what we're seeing.

From: <www.pbs.org/parents/inclusivecommunities/differences.html>. Accessed in: May 2015.

- According to the text, what happens when children learn to value people who are different from themselves?
- Have you learned to value all people? Who taught you about the importance of respecting all people?
- Do you tend to focus more on the positive or negative messages from media and society?
- Do you think schools should use negative messages or stereotypes as teachable moments to discuss what students are seeing? If so, how can these moments be promoted in schools?

Extra Reading

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190214e.pdf>>

<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educacao-sexual-precisamos-falar-romeo-834861.shtml>>



Extra Video

<www.unesco.org/archives/multimedia/index.php?s=films_details&id_page=33&id_film=398>

ANEXO 9



Looking Ahead

In this unit you have talked about freedom of expression. Read the following text about making the world a better place by expressing your thoughts and participating and, in small groups, discuss the questions below about it.

Take action and help make the world a better place by expressing your opinions and participating

- **Think of** something you would like to see improved, or a problem you would like to see solved. It can be in your school, your city, or somewhere far away.
- **Find out** all you can about that problem and tell your friends about it, too. You could make contact with groups that are already working to fix it.
- **Think about** how you, as a child, can help solve that problem. For example, you might not have money, but you can encourage adults to give money to help.
- **Choose** one way to help. It can be a small thing, such as not wasting resources, or something bigger, such as starting your own organization.



Illustration: Shutterstock/Glow Images

From: *A life like mine: How children live around the world*. New York: DK Publishing Inc. and Unicef, 2002, p. 117.

- a. What would you like to see improved in your school, city/town or what problem would you like to see solved?
- b. How can you help solve that problem/situation?
- c. Can you think of different ways to express yourself in order to help solve that problem/situation?
- d. By expressing ourselves, we share things we like and dislike, and how we think and feel. Do you think that by expressing ourselves we can also learn about ourselves and others? Why (not)?

Extra Reading

<www.un.org/en/documents/udhr/>
<www.globalissues.org/news/2009/09/14/2797>
<www.unicef.org/brazil/pt/guia_adolescentes_pcu_ed1316rev2.pdf>



Extra Video

<www.edisca.org.br/br/#/institucional>