

RONIEL PANIAGO LIMA

**LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEMAS TRANSVERSAIS – ÉTICA E
PLURALIDADE CULTURAL**

Jataí - GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das dissertações e teses disponibilizados são de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o autor e o orientador firmam o compromisso de que ele não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

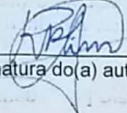
Nome completo do autor: Roniel Raniago Lima

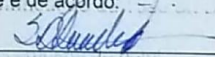
Título do trabalho: Letramento crítico no livro didático de inglês nos anos finais do ensino fundamental: temas transversais ética e pluralidade cultural

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo: 

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 28/02/20

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento, imagens coladas não serão aceitas.

RONIEL PANIAGO LIMA

**LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEMAS TRANSVERSAIS – ÉTICA E
PLURALIDADE CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Silvio Ribeiro da Silva
Linha de pesquisa 4: Educação e Linguagem

Jataí-GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

PANIAGO-LIMA, Roniel

Letramento crítico no livro didático de inglês nos anos finais do
ensino fundamental [manuscrito] : Temas transversais ética e
pluralidade cultural / Roniel PANIAGO-LIMA. - 2019.
CLXIX, 169 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Ribeiro da SILVA.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista
de tabelas.

1. Letramento crítico. 2. Livro Didático de Inglês. 3. Ensino
Fundamental. 4. Ética. 5. Pluralidade Cultural. I. SILVA, Silvio Ribeiro
da, orient. II. Título.

CDU 1

18/02/2020

SEI/UFG - 1009837 - Ata de Defesa de Dissertação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 13 da sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado de **RONIEL PANIAGO LIMA**, estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao décimo nono dia do mês de novembro de 2019, a partir de 14h e 30min, no Auditório do Prédio da Pós-Graduação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “ **Letramento crítico no livro didático de inglês nos anos finais do ensino fundamental: temas transversais ética e pluralidade cultural**”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Silvio Ribeiro da Silva (UFG/REJ), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Camila Alberto Vicente de Oliveira (Membro interno) e Professora Doutora Rita Rodrigues de Souza (Membro externo- IFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o discente **aprovado (x) reprovado ()** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Silvio Ribeiro da Silva, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Silvio Ribeiro Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 19/11/2019, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Alberto Vicente De Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 19/11/2019, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita Rodrigues de Souza, Usuário Externo**, em 19/11/2019, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1009837** e o código CRC **22CE67ED**.

Referência: Processo nº 23070.040328/2019-59

SEI nº 1009837

RONIEL PANIAGO LIMA

**LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEMAS TRANSVERSAIS – ÉTICA E
PLURALIDADE CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Silvio Ribeiro da Silva
Presidente da Banca / Orientador
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Profª. Drª Rita Rodrigues de Souza
Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Jataí

Profª Drª Camila Alberto Vicente de Oliveira
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Profª Drª Vivianne Oliveira Gonçalves
Suplente Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Profª Drª Tatiana Diello Borges
Suplente Externo da Banca
Universidade Federal de Goiás – Regional Goiânia

Jataí, 19 de novembro de 2019

AGRADECIMENTOS

O mestrado é uma etapa muito importante no trajeto acadêmico. Posso garantir que tive a felicidade de cursar o programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás – Regional de Jataí.

Agradeço a Deus, tenho a fé que Ele tem cuidado da minha vida, é um Pai amoroso, portanto, agradeço pela rica oportunidade em ingressar e concluir com êxito o Mestrado em Educação.

Agradeço a minha mãe, Maria Aparecida Paniago Silva, que se esforçou a vida inteira para me conceder a oportunidade de estudar, sendo minha maior incentivadora. Uma mulher forte, batalhadora, que dedicou sua vida para criar os dois filhos e conceder-lhes a possibilidade de estudar.

Agradeço a minha companheira, Carla Cristina Rodrigues Leal; Professora por profissão, educadora por missão de vida. Uma mulher que superou inúmeras adversidades de maneira honesta e dedicada para conquistar seu espaço no meio profissional e acadêmico, sempre com o apoio de sua mãe, Carlúcia e seu pai, Moacir. No mestrado, nos tornamos amigos, e, em meados de 2019, decidimos caminhar juntos. Carla foi e tem sido responsável por me fazer encontrar a felicidade dentro de mim.

Por fim, agradeço aos membros da minha família que, de alguma maneira, fizeram parte desta etapa da minha vida e me apoiaram.

Reforço a importância do programa de pós-graduação em Educação, na medida em que permite a melhor capacitação de profissionais, especialmente da Educação, fator que certamente favorece a melhoria da qualidade do ensino no ambiente escolar.

Estendo meus agradecimentos aos membros da Banca de Defesa que, gentilmente, reservaram tempo e dedicação de seus afazeres para a leitura, a correção e a sugestão de contribuições para o desenvolvimento da Dissertação.

Epígrafe

Tu criaste o íntimo do meu ser e me teceste no ventre de minha mãe.
Eu te louvo porque me fizeste de modo especial e admirável. Tuas obras são maravilhosas!
Disso tenho plena certeza.
Meus ossos não estavam escondidos de ti quando em secreto fui formado e entretecido como
nas profundezas da terra.
Os teus olhos viram o meu embrião; todos os dias determinados para mim foram escritos no
teu livro antes de qualquer deles existir.
Como são preciosos para mim os teus pensamentos, ó Deus! Como é grande a soma deles!
Salmos 139, vers. 13-17.

RESUMO

O propósito desta pesquisa foi analisar de que modo o trabalho com textos e atividades com o foco nos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’ favorece o letramento crítico do aluno, em uma coleção de livro didático de Inglês (Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos), avaliada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017-2019. Com o intuito de atingir o objetivo supracitado, desenvolvi uma investigação qualitativo-interpretativista, por meio do método de análise de conteúdo de Laurence Bardin, e o Paradigma Indiciário, de Carlo Ginzburg. Utilizei como embasamento teórico estudos de Choppin (2004), Crocetti (2012), Dias e Cristovão (2009), Lajolo (1996), Luckesi (1994), Munakata (2013), Oliveira e Paiva (1996), Soares (2014), Bakhtin (1997, 2006), Street (1984, 1994, 2009, 2017), dentre outros. Tendo tais autores como referenciais, a coleção pesquisada foi *Time to Share*, de Gisele Aga e Vicente Martinez, da Editora Saraiva Educação, 1ª edição – 2015. Para a geração e análise dos dados, tive como objetivos específicos: 1) Examinar como o tratamento temático de gêneros do discurso pode favorecer o letramento crítico, no contexto dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’; 2) Averiguar como os textos e atividades colaboram para que o aluno reflita sobre direitos e deveres para o exercício da cidadania; 3) Identificar de que forma a coleção trata a diversidade, visando à superação de distintas formas de estereótipos. Em face do estabelecido, os dados mostraram uma baixa ocorrência em termos quantitativos de textos e atividades com os quais favorecem o letramento crítico, de acordo com as categorias estabelecidas. Apesar de não significar que os dados encontrados não sejam bem trabalhados no aspecto qualitativo, um maior número de textos e atividades com foco no letramento crítico poderia ser mais representativo à criticidade.

Palavras-chave: Letramento crítico. Livro Didático de Inglês. Ensino Fundamental. Ética.

ABSTRACT

This research aims to analyse how texts and exercises based on cross cultural edge ‘Ethnic’ and ‘Cultural Plurality’ works contributing to critical literacy of student, in a English textbook collection (Elementary school, to 6^o up 9^o grade), evaluated and approved by Textbook National Program (PNLD) 2017-2019. To reach the objectives, I developed an investigation qualitative-interpretative, by Content Analysis Method by Laurence Bardin, and Indiciary Paradigm by Carlo Ginzburg. I used studies from Choppin (2004), Crocetti (2012), Dias e Cristovão (2009), Lajolo (1996), Luckesi (1994), Munakata (2013), Oliveira e Paiva (1996), Soares (2014), Bakhtin (1997, 2006), Street (1984, 1994, 2009, 2017). Based on these authors, the collection investigated was *Time to Share*, de Gisele Aga e Vicente Martinez, Published by Saraiva Educação, 1^a edition – 2015. To obtain and analyse datas, I proposed the following specifics objectives: 1) Examining how genres of discourse works can allow the criticy litteray, in Cross Cultural Edge ‘Ethnic’ and ‘Cultural Plurality’; 2) Identifying how texts and exercises allowing to the student thinks about responsibilities and law to be an proative citizen; 3) Identifying how the collection shows the diversity, aiming to fight against estereotypes ways in society. The datas showed a law number of quantitative terms of texts and exercises using critical literacy, according established categories. In spite of this, it is possible the datas analysed were well explored in qualitative way, I think it would be good if the collection has showed more texts and exercises based on critical literacy.

Key-words: Critical literacy. English Textbook. Elementary school. Ethnic. Cultural Plurality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: LDI ' <i>Time to share</i> '	73
Figura 2: <i>Comic strip</i>	97
Figura 3: <i>Cartoon</i>	98
Figura 4: <i>Advertisement</i>	100

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Proposta de agrupamento de gêneros – Aspectos tipológicos.....	101
Imagem 2: Atividade ilustrativa (1) - Primeiro objetivo específico.....	109
Imagem 3: Registro de casamentos no Brasil (2017).....	111
Imagem 4: Censo Demográfico (2010).....	112
Imagem 5: Atividade ilustrativa (2) - Primeiro objetivo específico.....	115
Imagem 6: Esquema teórico dos feminicídios.....	118
Imagem 7: Atividade ilustrativa (1) - Segundo objetivo específico.....	121
Imagem 8: Os perfis pessoais e as atividades	123
Imagem 9: Atividade ilustrativa (2) - Segundo objetivo específico.....	126
Imagem 10: Atividade ilustrativa (1) - Terceiro objetivo específico	129
Imagem 11: Atividade ilustrativa (2) - Terceiro objetivo específico	132
Imagem 12: Sumário do livro 6 da coleção <i>Time to share</i>	162
Imagem 13: Sumário do livro 6 da coleção <i>Time to share</i>	163
Imagem 14: Sumário do livro 7 da coleção <i>Time to share</i>	164
Imagem 15: Sumário do livro 7 da coleção <i>Time to share</i>	165
Imagem 16: Sumário do livro 8 da coleção <i>Time to share</i>	166
Imagem 17: Sumário do livro 8 da coleção <i>Time to share</i>	167
Imagem 18: Sumário do livro 9 da coleção <i>Time to share</i>	168
Imagem 19: Sumário do livro 9 da coleção <i>Time to share</i>	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Valores pagos pelo Governo Federal na aquisição de LD para EF (6º ao 9º ano)/PNLD 2017	23
Tabela 2: Matrículas no E.F. (6º ao 9º anos) 2017	72
Tabela 3: Quantitativo de exemplares da coleção distribuídos no país.....	72
Tabela 4: Textos e atividades na Coleção por Volume	89
Tabela 5: Categorias na Coleção	91
Tabela 6: Gêneros do discurso	94
Tabela 7: Gêneros Comic strip, Cartoon, Advertisement	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas do elemento ‘exploração do material’ do método de Bardin	35
Quadro 2 - Relação entre os objetivos específicos, categorias de análise e referencial teórico.....	36
Quadro 3: Versões fraca e forte de letramento (Magda Soares)	45
Quadro 4: Funções do Livro Didático (CHOPPIN, 2004).....	54
Quadro 5: Habilidades linguísticas e objetivos na coleção.....	74
Quadro 6: Categorias para geração e análise de dados (Letramento crítico/ Temas Transversais Ética e Pluralidade Cultural	75

LISTA DE ORGANOGRAMA

Organograma 1: Língua inglesa no Brasil (1809-1996)	64
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC/02	Código Civil de 2002
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB/88	Constituição da República Federativa do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E	Ética
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELT	<i>Teaching Language English</i>
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
L	Letramento
LA	Língua Adicional
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDI	Livro Didático de Inglês
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPF	Ministério Público Federal
MP	Manual do Professor
NLG	<i>New London Group</i>
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
NSA	Não se aplica
PC	Pluralidade Cultural
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNGATI	Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TC	Temas Contemporâneos
SEB	Secretária de Educação Brasileira

SUMÁRIO

1 PRELIMINARES	19
1.1 Alegações	20
1.2 Dos objetos.....	25
1.3 Da Fundamentação.....	25
1.4 Dos Pedidos.....	27
1.5 O Iter	29
1.6 Das alegações finais	39
1.7 Resumindo – Capítulo 1.....	39
2 PALAVRAS-CHAVE	41
2.1 Letramento	41
2.1.1 Perspectivas do letramento.....	44
2.1.2 Letramento Crítico	48
2.2 Livro Didático	51
2.3 Temas Transversais.....	57
2.3.1 Ética.....	58
2.3.2 Pluralidade Cultural.....	60
2.4 Língua adicional: Inglês	62
2.5 Resumindo – Capítulo 2.....	69
3. APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO, DAS CATEGORIAS, RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
3.1 Apresentação da coleção <i>Time to Share</i>	71
3.2 Categorias de Análise.....	75
3.3 Aspectos quantitativos das categorias	88
3.4 Análise quantitativa e qualitativa dos gêneros do discurso.....	93
3.5 As habilidades linguísticas no ensino da língua inglesa.....	103
3.6 Análise qualitativa do primeiro objetivo específico.....	108
3.7 Análise qualitativa do segundo objetivo específico	120
3.8 Análise qualitativa do terceiro objetivo específico	128

3.9 Resumindo o Capítulo 3.....	135
4 PALAVRAS FINAIS	138
5 REFERÊNCIAS	145
6 ANEXOS	162

1 PRELIMINARES¹

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar de que modo a abordagem sobre os Temas Transversais, ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’, em uma coleção de Livro Didático de Inglês (LDI), adotada para os anos finais (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental (EF), favorece o letramento crítico.

A primeira experiência que tive com a língua inglesa (LI) data do ano de 1996, na antiga 5ª série do Ensino Fundamental (EF), 6º ano atualmente. Recordo-me que na época o Livro Didático de Língua Inglesa (LDI), já indicado acima, era praticamente composto por conteúdos gramaticais e exercícios decodificadores. Sinceramente, não me lembro da execução de atividades que permitissem o desenvolvimento do letramento crítico, mas apenas dos aspectos linguísticos do idioma.

Por letramento crítico, defendo a ideia de que o aluno deve ser incentivado a desenvolver uma atitude de questionamento a respeito do conteúdo posto, objetivando, assim, uma participação ativa na sociedade. Por essa perspectiva, no ato da leitura, o aluno ultrapassa o mero exercício de decodificar o texto para pensar criticamente a mensagem que está sendo transmitida, buscando vincular o texto com as práticas sociais que ocorrem no dia a dia.

Nos LDI que estudei, até mesmo as imagens e ilustrações eram pouco elaboradas e focalizavam a apresentação de vocabulários e elementos gramaticais, meramente. Com o avançar das séries, fui percebendo a modificação no suporte, *designs* e nos conteúdos dos LDI. Hoje, sei que estas alterações foram frutos de estudos realizados por pesquisadores com o intuito de melhorar o LDI enquanto instrumento de uso do professor em sala de aula para uma melhor formação do aluno.

De lá para cá, sempre tive contato com a LI de alguma maneira. Em 2003, ingressei numa escola particular de ensino de Inglês e fiz uso do livro adotado no curso. Na minha percepção, havia clara diferença entre o LDI utilizado na escola pública em que eu estudei e o livro utilizado no curso de idiomas. É compreensível essa diferença, já que o curso de idiomas

^{1 1} No capítulo 1 do sumário, utilizo termos jurídicos, em razão da minha segunda formação, bacharel em Direito, para apresentar os conteúdos. Desta forma, as expressões utilizadas substituem termos já tradicionais no desenvolvimento de trabalhos científicos. A linguagem e o direito têm próxima relação em seus campos de estudo, assim, ‘Preliminares’ no direito significa que antes de se adentrar ao tema principal, haverá comentários importantes, semelhante ao que acontece na ‘Introdução’. O termo ‘Alegações’ no direito significa expor as razões para se discutir determinado tema. A expressão ‘Dos objetos’ no direito trata da matéria a ser analisada, nesse caso, faço alusão ao livro didático. A expressão ‘Da fundamentação’ no direito trata dos argumentos voltados à matéria, nesse caso, faço alusão às justificativas para realizar o estudo. A expressão ‘Dos Pedidos’ no direito trata daquilo que o autor deseja com a petição, nesse caso, faço alusão aos objetivos da pesquisa. A expressão ‘Iter’ no direito significa o caminho a ser seguido, nesse caso, faço alusão à metodologia científica utilizada para esta pesquisa. A expressão ‘Das alegações finais’ no direito reverbera tudo que foi exposto anteriormente, nesse caso, faço alusão à apresentação final da Introdução.

me prepararia para a aquisição da LI de forma técnica, afinal de contas, meu objetivo era aprender a me comunicar numa segunda língua, ou seja, entender o que era falado e usar a fala para dialogar em Inglês. E, em se tratando do LDI na escola pública, este pode não ter como principal finalidade² fazer com que o aluno aprenda Inglês, no sentido de ter proficiência no ato de conversar em uma segunda língua e ter compreensão auditiva da mensagem recebida. Ramos (2009) diz que o LD utilizado pela escola pública (instrucional) se distingue do adotado no curso de idiomas (elicitativo), pela premissa de que o ensino regular objetiva ensinar línguas numa perspectiva distinta³ do curso de idiomas.

Dois anos após meu ingresso no curso particular de idiomas, dei início ao curso de Licenciatura em Letras Inglês no então Campus Avançado de Jataí⁴. Concluí a licenciatura no ano de 2008 e, desde então, ministro aulas de Inglês. Como se observa, a LI fez parte da minha formação enquanto aluno e, atualmente, na posição de docente.

Os anos de estudo me mostraram a importância de a educação colaborar para a formação de um aluno reflexivo, valorizando, em especial, o desenvolvimento do letramento crítico.

Nesse cenário, entendo que o aprendizado da LI, no âmbito do ensino regular, não deve estar centrado, unicamente, no viés técnico, na mera utilização de aspectos linguísticos do idioma, sem as devidas reflexões. Isso, claro, numa visão de língua enquanto mecanismo de interação social.

Esgotados os argumentos pessoais que justificam meu interesse pelo presente estudo, passo a apresentar outras razões que fundamentam a importância em estudar o objeto LDI.

1.1 Alegações

A primeira razão que apresento para estudar o livro didático (LD) está associada à sua importância no contexto escolar. Lajolo (1996, p. 3) diz que “[...] a escola é um lugar especial. Também especial é o material didático, que se pode definir como o conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola [...]”. O LD é um material fortemente ligado

² Acredito que o LDI tem por finalidade ser um suporte de conteúdos curriculares a serem repassados aos alunos.

³ Aqui, **perspectiva distinta** significa dizer que, na escola regular, o ensino da língua inglesa deve favorecer a ampliação da consciência crítica do aluno, não estando limitado ao uso de elementos linguísticos, meramente. Do contrário, Brasil (1998, p. 40) traz que “[...] a ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de Inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação [...]”.

⁴ A Resolução nº 145 de 1980 criou o Campus Avançado de Jataí. Em seguida, foi criado o Campus de Jataí. Posteriormente, sendo transformado em Regional de Jataí. Recentemente, a Lei Federal nº 13.635/20018 criou a Universidade Federal de Jataí. Fonte: Regional Jataí. Disponível em: <https://www.jatai.ufg.br/p/1889-historico>. Acesso em 15 de abril de 2018.

ao alunado e ao professor. Assim, o termo livro didático tem forte referência com a atividade do educando, especialmente, nas ações em sala de aula. Silva (1998, p. 57) diz que

[...] o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador.

Na legislação brasileira, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático. O documento legal trouxe em seu artigo 2º que:

Art. 2º - Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§1º - Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

O próprio dispositivo legal enfatiza a utilização do LD na escola, na medida em que expõe ser o LD um compêndio das matérias das disciplinas escolares.

A segunda razão que apresento para estudar o LD é que o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001) estabelece que todos os entes da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), em respeito à educação básica, dentre os objetivos e metas, devem

[...] manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

(Grifos nossos).

Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵ foi criado pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, conforme dispõe o art. 4º do Decreto:

Art. 4º - A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

⁵ O PNLD dispõe de obras para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, PNLD Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 12 de março de 2019.

O Programa objetiva avaliar e disponibilizar materiais de apoio à *práxis* educativa, tais como: *softwares*, jogos educacionais e o LD. A obra didática, incluindo o LD, devem ser elaboradas em obediência ao instrumento legal publicado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsáveis pela triagem, pré-análise e avaliação pedagógica da obra (BRASIL, 2012, art. 6º, inciso II).

Um dos instrumentos legais publicados pelo FNDE e pela SEB é o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático e disciplina as diretrizes dos programas de material didático. O documento traz que:

Art. 3º - São diretrizes dos programas de material didático:
I – respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
II – respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
 III – respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
IV – respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
 V – garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição de obras **(Grifos nossos)**.

A avaliação pedagógica dos LD, no âmbito do PNLD, deve, além de respeitar a legislação e as diretrizes, ter critérios adequados para a eliminação de textos discriminatórios. Nesse sentido, a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz em seu art. 27, inciso I, como diretriz “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...]”.

Além disso, segundo o art. 19 do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático, a avaliação do LD deve observar:

Art. 19 – A avaliação pedagógica dos livros didáticos no âmbito do PNLD será realizada com base em critérios comuns e critérios específicos para os diversos componentes curriculares, considerando-se, necessariamente, sem prejuízo de outros:
 I – o respeito à legislação, às diretrizes e normas gerais da educação;
 II – a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
 III – a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica.

A terceira razão que apresento para estudar o LD diz respeito ao viés econômico. Os números da tabela na sequência evidenciam os valores gastos pelo programa para aquisição e distribuição de LD, em âmbito nacional, no PNLD 2017, para o EF.

A Lei nº 13.414, de 10 de janeiro de 2017⁶, estimou a receita da União para o exercício financeiro de 2017 em R\$ 3.505.458.268.409,00 (três trilhões, quinhentos e cinco bilhões, quatrocentos e cinquenta e oito milhões, duzentos e sessenta e oito mil, quatrocentos e nove reais)⁷. Desse valor aprovado para o orçamento da União no ano de 2017 (mais de 3,5 trilhões), um montante muito inferior foi utilizado para aquisição do LD para EF (6º a 9º ano)/PNLD 2017, conforme se vê nos dados a seguir.

Tabela 1: Valores pagos pelo Governo Federal na aquisição de LD para EF (6º ao 9º ano)/PNLD 2017

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas beneficiadas	Alunos beneficiados	Exemplares	Valores (R\$) Aquisição
PNLD 2017	Ensino Fundamental 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49

Fonte: FNDE

Se a partir dos dados acima compararmos o montante pago pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na aquisição do LD para EF em 2017, R\$ 639.501.256,49 (seiscentos, trinta e nove milhões, quinhentos e um mil, duzentos e cinquenta e seis reais), com o valor previsto no orçamento da União para o ano de 2017 (mais de R\$ 3.5 trilhões), é possível interpretar que o valor na compra do LD é irrisório. Contudo, a leitura apropriada a ser feita não é essa.

A Nota Técnica nº2/2017⁸ fixou a despesa do Ministério da Educação para 2017 na ordem de R\$ 107,5 bilhões (cento e sete bilhões e quinhentos milhões de reais). Deste montante, R\$ 55,4 bilhões (cinquenta e cinco bilhões e quatrocentos milhões de reais) foram gastos com “Pessoal e Encargos Sociais”. Outros R\$ 29,5 bilhões (vinte e nove bilhões e meio de reais) foram destinados ao FNDE para a execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Deste valor, R\$ 1.985.000.000,00 (um bilhão, novecentos e oitenta e cinco milhões de reais) foram destinados à ‘Produção, Aquisição e Distribuição de Livros e

⁶Fonte: Ministério da Economia, Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Disponível em <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/orcamento-1/orcamentos-anuais/2017/orcamento-anual-de-2017#LOA2017>. Acesso em 16 de julho de 2019.

⁷ A Revista Nova Escola (edição 2017) publicou matéria intitulada “Entenda o PNLD e saiba quais são os livros didáticos mais distribuídos em 2017”. A reportagem informa que do valor total investido no PNLD 2017 em livros impressos (excluídos os materiais digitais do software MecaDaisy) na ordem de R\$ 1.230.847.582,66 (Um bilhão, duzentos e trinta milhões, oitocentos e quarenta e sete mil, quinhentos e oitenta e dois reais e sessenta e seis centavos). Desse valor, quase metade foi destinado à compra de LD para as séries finais do E.F. como se vê a seguir. Fonte: Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/4864/entenda-o-pnld-e-saiba-quais-sao-os-livros-didaticos-mais-distribuidos-em-2017>. Acesso em 17 de agosto de 2018.

⁸Fonte: Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/nt02-2017-ministerio-da-educacao-despesas-autorizadas-para-2017>. Acesso em 27 de julho de 2018.

Materiais Didáticos e Pedagógicos para Educação Básica’. Portanto, deste valor, R\$ 639.501.256,49 (seiscentos e trinta e nove milhões, quinhentos e um mil, duzentos e cinquenta e seis reais e quarenta e nove centavos) foram utilizados para aquisição de LD para as séries finais do EF/PNLD 2017. Por essa leitura, considero que o investimento na aquisição de LD para as séries finais do EF é relevante no orçamento federal, por representar 1/3 do valor disponível para aquisição de LD.

A quarta razão que apresento para estudar o livro didático (LD) está ligado ao viés ideológico apresentado por ele. Meksenas (1995, p. 133) afirma que

[...] Num primeiro momento, o livro pode servir à reprodução do capital nos planos da produção e da ideologia. Entretanto, por possuir a peculiaridade de mediar a transmissão/construção de conhecimentos, pode ser questionado ou mesmo consumido de forma divergente [...].

Fiorin (1998, p. 30) argumenta que “[...] a ideologia é constituída pela realidade e constituinte da realidade. Não é um conjunto de ideias que surge do nada ou da mente privilegiada de alguns pensadores [...]”. A ideologia está intrinsecamente inserida na linguagem. A sala de aula precisa ser um espaço de reflexão. A meu ver, a mera reprodução de informações não condiz com a formação de um aluno que consiga se entender como cidadão, elemento central no processo educativo para a construção de identidades. Além disso, é útil que ele seja capaz de pensar os conflitos da atualidade, já que a escola não se encontra ilhada de acontecimentos, situações, processos sociais e políticos, econômicos, culturais e éticos (GOMES; CASAGRANDE, 2002).

Destaco ainda que o LD brasileiro tem evoluído muito em razão da luta histórica dos professores na influência de um livro com metodologia voltada à formação de um cidadão consciente de sua importância na sociedade. Principalmente, desde a década de 1980 no Brasil, o LD tem sido analisado por especialistas na tentativa de melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem.

O livro didático a que me proponho estudar é o LDI. Ele pode fazer com que o aluno seja inserido em distintas formas de cultura. Assim, as manifestações de culturas populares, nas mais diversas regiões do Brasil e de outros países, podem e devem ser apresentadas no LDI. Pesquisar sobre o LDI é importante, pois o “[...] livro didático de língua inglesa detém essencial função na interação entre língua/cultura [...]” (DAGIOS; TORTATO, 2010, p. 5).

Na sequência, apresento a coleção analisada nesta pesquisa. A obra selecionada para esta pesquisa é: *Time to Share*, de Gisele Aga e Vicente Martinez, da Editora Saraiva

Educação, 1ª edição – 2015⁹. Na Metodologia, explico com maior detalhamento os critérios para seleção e análise da coleção.

1.2 Dos objetos

Apresentada minha motivação e expostas as razões para estudar o LDI, passo agora a discorrer sobre o problema condutor desta investigação, que é analisar como a abordagem de uma coleção de LDI em seus textos e atividades com os Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’ favorece o letramento crítico.

Para isso, faço um recorte documental, tomando por fundamento as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para o ensino de Língua Inglesa (LI).

O Referencial do EF, apoiado em normas legais, visa a encontrar respostas aos problemas presentes no EF, sendo um documento de orientação para o terceiro e quarto ciclos, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino¹⁰. O documento (BRASIL, 1998, p. 49) traz que “[...] o termo ‘parâmetro’ visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais no país, se constroem referências nacionais [...]”.

O Referencial apresenta em seu texto diferentes materiais e equipamentos didáticos¹¹, dentre eles o LD. Para o documento, “[...] o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira [...]” (BRASIL, 1998, p. 96). É perceptível que os PCN reforçam a presença do LD no âmbito escolar. Como dito anteriormente, o livro é uma tradição na sala de aula.

1.3 Da Fundamentação

Após breves considerações sobre os Parâmetros em linhas gerais, passo a discorrer sobre os PCN de Língua adicional (LA) para o terceiro e quarto ciclos do EF. O documento se propõe a ser uma referência sobre ensinar e aprender língua estrangeira (LE) nas escolas. Objetiva reforçar o papel da LE no sentido de colaborar com o desempenho do aluno enquanto leitor. Para o referencial, “[...] a aprendizagem de leitura em língua adicional pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno [...]” (BRASIL, 1998, p. 20).

⁹ O Programa Nacional do Livro Didático 2017-2019 (PNLD) aprovou para os anos finais do Ensino Fundamental, a coleção *Way to English!; Team Up; It Fits; Alive!; Time to share*. Destas 5 (cinco) coleções, selecionei uma, a saber, a coleção *Time to share*. Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnade.gov.br/pnld-2017/>. Acesso em 10 de junho de 2019.

¹⁰ A etimologia de ‘Referencial’ dá o significado de ‘levar de volta’, ‘portar, levar’. Fonte: Origem da Palavra. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/etimologia-164/>. Acesso em 21 de maio de 2019.

¹¹ Freitas (2007, p. 21) explica que “[...] os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo [...]”.

Os PCN (BRASIL, 1998) orientam que o ensino fundamental deve alcançar os objetivos de melhor compreender a cidadania a partir da inserção do indivíduo na prática social e política, posicionando-se de forma crítica, capaz de ser um agente transformador do ambiente.

O documento destaca que o ensino de LE, de semelhante forma à língua materna, oferece a possibilidade de se observar o mundo social por meio da linguagem. Orienta que, nesse sentido, os Temas Transversais favorecem a relação entre linguagem e sociedade, em razão de focalizarem questões de interesse social, sendo apresentados na sala de aula por meio da LE.

Nesse contexto, o referencial apresenta como temas transversais: ‘Ética’, ‘Saúde’, ‘Meio Ambiente’, ‘Pluralidade Cultural’, ‘Orientação Sexual’, ‘Trabalho e Consumo’. Esses temas são chamados de transversais porque integram o currículo escolar, sem se constituírem em disciplinas.

A partir dos 6 (seis) temas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), selecionei dois, a saber: ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’¹². Tendo como objeto o LD, estabelecido o recorte no LDI e definido os Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’, quero saber como as atividades favorecem o letramento crítico.

A respeito do conhecimento, este trabalho, no contexto dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’, busca verificar textos e atividades, a partir da realidade socialmente construída e sustentada.

Nesta pesquisa, utilizarei o enfoque ideológico (Brian Street) de letramento para analisar os textos e atividades nos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’. Todo este estudo é permeado pela linguagem. Vigotski (2010, p. 114) explica que “[...] a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança [...]”.

Por linguagem, também me associo ao enfoque bakhtiniano, o qual entende que todas as manifestações ocasionadas pelo homem são frutos da linguagem, não se limitando ao verbal (DI FANTI, 2003). Para aprofundar a discussão sobre a linguagem, utilizo a compreensão de gêneros do discurso de Bakhtin (2006, p. 262), o qual traz que “[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o

¹² No item 2.3, discuto melhor sobre esse tópico.

repertório de gêneros do discurso [...]”. Para ele, a linguagem está presente na atividade humana, sendo que a língua acontece na forma de enunciados, constituídos pelo conteúdo temático, o estilo e a construção composicional¹³. Isso significa dizer que “[...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; e a esses gêneros correspondem determinados estilos [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 266). Nesse sentido, Gardiner (1992, p. 160) argumenta que a ideia de gênero do discurso de Mikhail Bakhtin é um sistema metalinguístico, o qual define os aspectos estruturais de tipos específicos de enunciados. Isso significa que cada grupo social pode possuir um repertório ideológico característico do grupo, como, por exemplo, o gestual, os modelos de roupas.

A partir do exposto, considero importante que os textos e atividades contidas no LDI apresentem abordagem voltada ao letramento crítico.

1.4 Dos Pedidos

Objetivo Geral

- Analisar de que modo a abordagem numa coleção de livro didático de Língua Inglesa (6º ao 9º anos), com foco nos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’, favorece o letramento crítico.

Objetivos Específicos

- Examinar como o tratamento temático de gêneros do discurso pode favorecer o letramento crítico, no contexto dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’.
- Averiguar como os textos e atividades colaboram para a reflexão sobre direitos e deveres para o exercício da cidadania.
- Identificar de que forma a coleção trata a diversidade, visando à superação de distintas formas de estereótipos.

No objetivo geral, faço o levantamento quantitativo de todos os gêneros do discurso apresentados na coleção. Listo numa tabela os gêneros e a quantidade de vezes que cada um deles ocorre. A intenção é mostrar ao leitor se a quantidade de gêneros do discurso no LDI é significativa ou não.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, o foco será analisar ‘como’ textos e

¹³ Bakhtin (1997, p. 158) diz que “[...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso** [...]”. (Grifos do autor).

atividades da coleção promovem o enriquecimento da capacidade de reflexão e de crítica do aluno, no contexto dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’.

Fundamentado, principalmente, nos teóricos Brian Street e Mikhail Bakhtin, investigo como os textos e atividades utilizam a língua enquanto mecanismo de transformação social e ferramenta de interação; como favorecem o aluno a ser participante ativo no ensino; como permitem a compreensão do que está por trás das intenções dos textos e atividades; como colaboram para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno; como fazem com que o aluno seja capaz de refletir acerca de sua posição sócio-histórica; como levam o aluno a olhar para o outro como diferente e reconstruir sua própria identidade, respeitando a cultura do outro.

Para alcançar o segundo objetivo específico, quando me refiro aos direitos e deveres, esclareço que estou fazendo menção aos envoltos à cidadania.

Fundamentado nos referenciais, investigo se os textos e atividades tratam de atitudes de solidariedade, cooperação, respeito ao outro, utilização do diálogo para melhor gerenciar conflitos; se oportunizam o aluno a ampliar a confiança em suas capacidades física, cognitiva, estética; se ensinam o aluno a respeitar idosos, portadores de necessidades especiais; se respeitam a equidade (respeito ao direito de cada um); se desenvolvem o altruísmo e a cooperação para o crescimento do outro; se há abordagem para o aluno perceber que a vida escolar permite o desenvolvimento de atividades para urbanidade (resolução de problemas do bairro em que a escola se situa, por exemplo) (BARBOSA, 2007).

Para alcançar o terceiro objetivo específico, quando me refiro a estereótipos, esclareço que estou fazendo menção àqueles **culturais, de gênero e linguísticos**.

Quanto ao aspecto cultural, a ideia de culturas hegemônicas e subalternas precisa ser reduzida ao ponto de existir uma valorização equânime. Sem esgotar as possibilidades, para exemplificar, pude identificar na coleção se manifestações culturais foram apresentadas em distintos espaços nos quais a cultura acontece; se as manifestações são abordadas no viés de respeito às suas características; se gêneros do discurso, como anúncios, revistas e filmes, usados nos textos e atividades, favorecem o aluno a superar a visão monocultural; se aspectos históricos, geográficos ou de etnia são tratados, considerando, nos textos e atividades da coleção, a diversidade.

Quanto ao gênero (identidade sexual), os PCN (BRASIL, 1998) consideram o respeito sem distinção. Por gênero, tomo como suporte o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008), o qual compreende o termo não apenas se referindo ao binômio homem/mulher, ou seja, não restrito ao conceito de gênero quanto ao aspecto biológico do ser.

Assim, será verificado se os textos e atividades da coleção ajudam o aluno a refletir sobre a autonomia econômica e a igualdade no mundo do trabalho entre os gêneros; se há enfrentamento de todas as formas de violência; se há proposições voltadas para uma educação inclusiva, não-sexista; se ocorre existência de abordagem temática refletindo sobre a participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; se há respeito às desigualdades geracionais (mulheres idosas, jovens); se há considerações sobre as diversificadas formas de constituição de família, além de textos e atividades que estimulem a produção e a difusão de conhecimentos sobre gênero e identidade de gênero.

Quanto ao aspecto linguístico, compreendo a necessidade de a coleção discutir o plurilinguismo. Isso significa não serem ignoradas as diferenças no âmbito de uma mesma língua (GORSKI; COELHO, 2009). Assim, cabe observar se textos e atividades apresentam variedade linguística em detrimento da estigmatização dos fenômenos da linguagem (o domínio da norma culta; a língua como atividade social, historicamente situada, em que há espaço de diálogo); se os textos e atividades contêm variações regional ou geográfica (países dos distintos continentes), estilística (letramentos específicos da escola, igreja, trabalho, lar, esporte), sociocultural e diacrônica.

1.5 O Iter

Para delimitar o caminho que percorro neste estudo, fundamento-me em Gamboa (2013, p. 29), quem diz “[...] Os projetos de pesquisa se caracterizam por organizarem os procedimentos necessários para a elaboração dos conhecimentos científicos sobre os objetos, fenômenos e problemas concretos, localizados no mundo da necessidade humana [...]”. É importante que as etapas da pesquisa estejam claramente descritas e sejam utilizados os instrumentos essenciais para alcançar saberes sobre o objeto investigado.

Mezzaroba e Monteiro (2009, p. 50) afirmam que “[...] quando sabemos exatamente qual foi o caminho seguido, poderemos proceder com exatidão à verificação dos passos percorridos até o resultado final [...]”. A metodologia possibilita ao pesquisador estabelecer os critérios para a aplicação da pesquisa.

Nesse sentido, explicitar a forma científica como o trabalho será realizado permitirá identificar as etapas do estudo e como ele será desenvolvido. Lakatos e Marconi (2003, p. 156) dizem que “[...] a investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e metodologia adequada [...]”.

Com o intuito de fornecer um estado do conhecimento a respeito dos estudos (Dissertações e Teses) já realizados acerca da temática, utilizo as palavras-chave da pesquisa,

a saber **letramento crítico, Livro Didático de Inglês, Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’**.

As buscas foram realizadas no banco da CAPES¹⁴. Estabeleci como procedimento de busca, primeiro, procurar a palavra-chave sem delimitar campo ou área de concentração. Após a apuração inicial, refinei a exploração por dissertações e teses, cuja área do conhecimento e a área de concentração fossem a Educação.

O primeiro termo utilizado foi **‘Letramento crítico’**. O recorte temporal estabelecido foi o ano de 1987¹⁵. O sistema retornou 19.918 (dezenove mil, novecentos e dezoito) resultados. Na área do conhecimento ‘Educação’, encontram-se 2.326 (dois mil, trezentos e vinte seis) resultados. Já ao optar por trabalhos na área de concentração ‘Educação’, foram obtidos 608 (seiscentos e oito) resultados. De todos os trabalhos, selecionei uma dissertação de mestrado, por apresentar em seu estudo uma abordagem crítica no ensino de Inglês, e uma tese de doutorado, por pesquisar sobre como o letramento digital pode desfavorecer a criticidade do aluno, focando num ensino baseado nos interesses do capitalismo.

Chagas (2014), na Dissertação **“Uma abordagem crítica no ensino de Língua Inglesa: relevância e perspectivas para a formação profissional”**, analisou a relevância atribuída à língua inglesa pelos alunos iniciantes e concluintes do curso técnico em Informática do Instituto Federal do Amapá-IFAP. O autor observou haver uma abordagem pós-crítica da linguagem com foco nos Novos Letramentos e em Multiletramentos. O trabalho concluiu que, embora fosse alta a relevância dada ao ensino de Inglês, o domínio do idioma, segundo as perspectivas discentes locais, ainda está relacionado a propósitos mercadológicos, sendo sinônimo de ascensão social, em detrimento às propostas pós-críticas contemporâneas.

Silva (2013), na Tese **“Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos: neotecnicismo pedagógico”**, parte da problemática da introdução das tecnologias digitais na educação escolar em sua dimensão pedagógica. O estudo foi realizado num colégio público estadual localizado em Anápolis/Goiás. A pesquisa evidenciou contradições entre o nível discursivo e o prático. O trabalho concluiu que houve indícios de que as práticas de letramento digital dos alunos estavam sendo subsidiadas por pressupostos hegemônicos do neotecnicismo, focando na finalidade de manter a educação e os fenômenos que a compõem, atrelados aos interesses produtivo-capitalistas.

¹⁴ Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 24 de abril de 2018.

¹⁵ Alguns autores apontam a década de 1980 como a origem do termo letramento no Brasil.

O segundo termo utilizado foi o ‘**Livro Didático de Inglês**’. O sistema retornou 986.894 (novecentos e oitenta e seis mil, oitocentos e noventa e quatro) resultados com recorte temporal entre os anos de 1987 a 2016¹⁶. Até aqui, não delimitarei área(s) nas buscas, o que significa que qualquer Dissertação ou Tese que contenha a palavra ‘livro’, ou ‘didático’, ou ‘Inglês’ foi retornada. Após selecionar a área do conhecimento ‘Educação’, foram retornados 42.406 (quarenta e dois mil, quatrocentos e seis) resultados. Ao restringir ainda mais as buscas, optando por Dissertações e Teses cuja área de concentração seja a ‘Educação’ foram retornados 9.563 (nove mil, quinhentos e sessenta e três) trabalhos dentre Dissertações e Teses. Ocorre que, ao verificar os títulos das Dissertações e Teses encontradas, observei que inúmeras delas destoavam do meu objeto de pesquisa. Do exposto, decidi refinar a busca, utilizando as aspas (“”) para melhor especificar o objeto. Assim, obtive, do ano 1998 até o ano 2016, o resultado de 24 (vinte e quatro) Dissertações e 6 Teses sobre o LDI. De todos os trabalhos, selecionei uma dissertação de mestrado, por apresentar estudo sobre o letramento crítico no livro LDI, e uma tese de doutorado, estudar a questão das representações no LDI a partir dos discursos em sua elaboração e utilização.

Cardoso (2011), na Dissertação **Letramento crítico e o livro didático de Inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aborda o letramento crítico e o LDI, investigou a promoção do letramento crítico em uma coleção didática de Inglês para o Ensino Médio. O objetivo era compreender se os textos e as atividades de compreensão escrita, presentes na seção de leitura da coleção selecionada, favoreciam o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos. O estudo revelou que a promoção do letramento crítico se encontrava no nível dos temas propostos nos textos, contudo, o mesmo não ocorria no trabalho de leitura como um todo. Além disso, a autora observou que as atividades de escrita não favoreciam no aluno o desenvolvimento de um posicionamento crítico.

Silva (2012), na Tese **Representações do livro didático de Inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional**, no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), descreve sobre a representação do LDI na análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional. O autor considerou gêneros do discurso em cinco coleção didáticas distintas, além de ter realizado entrevistas

¹⁶ 1987 é o primeiro ano de registro que o banco de teses e dissertações da CAPES retornou na busca realizada. 2(dois) anos após a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985.

com 12 (doze) professores usuários de volumes das coleções selecionadas, e ter aplicado 116 (cento e dezesseis) questionários a alunos. Ele concluiu que as representações regulam as práticas sociais de produtores e usuários de LD.

O terceiro termo utilizado foi ‘**Temas Transversais**’. O sistema retornou 24.405 (vinte e quatro mil, quatrocentos e cinco) resultados. O recorte temporal é de 1997¹⁷ a 2017. Ao selecionar a ‘Educação’ como área do conhecimento, encontrei 1.886 (mil oitocentos e oitenta e seis) resultados. Refinando ainda mais as buscas, indicando como área de concentração a ‘Educação’, foram retornados 600 (seiscentos) resultados. De todos os trabalhos, selecionei uma dissertação de mestrado, por tratar dos temas transversais na prática docente, e de uma tese de doutorado para discutir os temas transversais no ensino fundamental.

Parrilla (2015), na Dissertação **Temas Transversais: um estudo sobre as representações sociais de docentes**, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté, identificou as representações sociais de um grupo de docentes no Ensino Fundamental sobre os temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo). A pesquisa foi realizada em uma escola pública situada em um município do interior do Estado de São Paulo, na região do Vale do Paraíba. A amostra foi composta por 28 docentes do EF. Os resultados revelaram que as representações sociais dos docentes estão ancoradas em práticas baseadas nos saberes experienciais. Os dados mostraram que o tema mais trabalhado pelos docentes é o Meio Ambiente.

Zarth (2013), na Tese **Temas transversais no ensino fundamental: educação para a saúde e orientação sexual**, no programa de Pós-Graduação em Educação pela PUC do Rio Grande do Sul, apresentou os relatos de professores sobre o processo da transversalidade das Temáticas Transversais para Saúde e Orientação Sexual na prática docente em uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS. O autor acompanhou 15 (quinze) professores, além de transcrever textos das gravações referentes às falas dos sujeitos. Os resultados sugeriram a existência de dificuldades para que fosse efetivada a transversalidade e a interdisciplinaridade na escola.

Por fim, o quarto termo utilizado foi ‘**Ética e Pluralidade Cultural**’. O recorte temporal é de 1997¹⁸ a 2017. Na busca geral, o sistema retornou 897.081 (oitocentos, noventa e sete mil, oitenta e um) resultados. Na área do conhecimento ‘Educação’, há 36.862 (trinta e

¹⁷ O documento que dispõe sobre os Temas Transversais data do ano de 1998.

¹⁸ O documento que dispõe sobre os Temas Transversais data do ano de 1998.

seis mil, oitocentos e sessenta e dois) resultados. Ao refinar para a ‘Educação’ como área de concentração, foram listados 11.712 (onze mil, setecentos e doze) resultados. De todos os trabalhos encontrados, selecionei uma dissertação de mestrado que objetivou estudar como a mulher tem sido violada em seus direitos por conta de preconceitos, e uma tese de doutorado que pesquisa sobre como algumas escolas estão aplicando programas com o intuito de prevenir e reduzir atos de *bullying*, pensando no aspecto multicultural da educação.

Francisco (2013), na Dissertação **A mulher como o outro: gênero, violência, ética e alteridade**, no programa de Pós-Graduação em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul, trouxe questões relacionadas à violência de gênero, formas de preconceitos, mecanismos de poder. Ela aponta a possibilidade de reconstrução da racionalidade ética fundamentada em Emmanuel Levinas.

Ribeiro (2014), na Tese **Multiculturalismo e Ética/Moral em Educação: a retórica no discurso contra o bullying**, no programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, demonstrou a questão dos programas *antibullying* na escola para pensar a Educação para a Pluralidade Cultural. Ele concluiu que a afinidade entre as práticas de *bullying* e discursos como o racismo, o machismo e homofobia precisam de maiores aprofundamentos, visto a dificuldade em se visualizar a temática como prática social complexa. Pontuou ainda que uma ética multicultural ajuda a promover a escolha pelo diálogo em vez da violência.

Em todos os trabalhos encontrados no banco da CAPES não houve retorno de uma Dissertação ou Tese que tenha estudado o LDI de Ensino Fundamental nas séries finais com foco nos Temas Transversais Ética e Pluralidade Cultural voltados ao letramento crítico. Diversos títulos encontrados apresentam assuntos como: gêneros do discurso/discursivos; letramento; ensino fundamental, por vezes, associados ao LDI. Contudo, quer na área de conhecimento ‘Educação’, ou na área de avaliação ‘Educação’ ou, ainda, na área de concentração ‘Educação’, dentre todos os trabalhos listados, a maioria reporta a Letras, ou Linguística Aplicada, por exemplo.

Desta forma, idealizo esta pesquisa por entender que o tema é importante para a discussão sobre o LD e devido aos poucos resultados encontrados sobre o letramento crítico do aluno a partir dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’ no LDI nas séries finais do EF, na área da Educação. Os resultados quantitativos demonstraram que, em especial, na área da Educação, a temática é pouco explorada.

Essa pesquisa, com base em seus objetivos, é de cunho exploratório. Trata-se de uma pesquisa documental. Gil (2002, p. 42) diz que “[...] na maioria dos casos, essas pesquisas

envolvem a análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Para o alcance dos objetivos elencados, proponho um estudo que se baseia na metodologia qualitativo-interpretativista. Por esta abordagem, o mundo, bem como seus significados, é observável a partir das práticas sociais (BORTONI-RICARDO, 2008). Morgan (2005, p. 61) explica que “[...] o teórico social interpretativista tenta entender os processos pelos quais as múltiplas realidades compartilhadas surgem, se sustentam e se modificam [...]. A ciência é vista como uma rede de jogos de linguagem [...]”. Desta maneira, a abordagem deste trabalho estará voltada para textos e atividades, no contexto dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’, para verificar como a realidade é socialmente construída e sustentada.

Além de se caracterizar como qualitativo-interpretativista, esta pesquisa utiliza a Análise de Conteúdo de Bardin ([1977] 2016). Este método possui como objeto a palavra, encarada não somente do ponto de vista textual (BARDIN, [1977] 2016, p. 43). Isso significa que a análise de conteúdo examina como a língua é utilizada na prática. A “[...] análise de conteúdo toma em consideração as significações [...]” (BARDIN, [1977] 2016, p. 43). Ao contrário da Linguística Estrutural, que tem por foco descrever a estrutura da língua, a análise de conteúdo se detém àquilo que está “atrás” das mensagens postas pelos locutores identificáveis.

Este método enuncia que a organização da análise ocorre em três etapas: **a) pré-análise; b) exploração do material; c) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.**

A **Pré-análise** compreende que a intuição é um elemento essencial, estabelecendo um programa bem definido para sistematizar as primeiras ideias. Esta etapa produz a organização do trabalho. Para que isso ocorra, esta fase possui três missões: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final [...]” (BARDIN [1977] 2016, p. 95-6).

A primeira missão da pré-análise é a **escolha dos documentos**. Ela se inicia pela leitura do documento fundamentada em referenciais teóricos, além da aplicação das necessárias técnicas para analisar o material. O uso do *corpus* permite que os objetivos e as hipóteses da pesquisa estejam bem demarcados. Para isso, a adequada seleção do documento é essencial. Dentre as técnicas expostas por Bardin ([1977] 2016), utilizo a ‘Regra da homogeneidade’, na qual o documento precisa conter ‘critérios precisos de escolha’ e ser homogêneo. Nessa pesquisa, considero que o livro didático seja um documento homogêneo,

visto a sua estrutura composicional padronizada, independente da editora responsável pela publicação, também por ter um público bem definido, a saber, professores e alunos.

A segunda missão da pré-análise é a elaboração dos ‘**objetivos**’¹⁹. A título de breve explicação acerca do primeiro objetivo, considero palavras-chave os gêneros do discurso e o letramento crítico. Portanto, com o propósito de examinar ao máximo o conteúdo do LD, voltando minha atenção para o letramento crítico, faço levantamento quantitativo dos gêneros do discurso presentes na coleção e proponho reflexão a respeito da importância do gênero para o letramento crítico. De semelhante modo, localizo na coleção as habilidades (*Reading, Writing, Speaking, Listening, Vocabulary*), apresentando informações quanto ao aspecto quantitativo e examinando como elas podem colaborar com textos e atividades focadas na criticidade. A terceira missão da pré-análise é a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Os indicadores serão explicados na etapa de ‘tratamento dos resultados obtidos e interpretação’.

A segunda etapa no método de Bardin é a ‘**Exploração do material**’. Bardin ([1977] 2016) traz que se trata de administrar as decisões tomadas na análise dos conteúdos. A autora explica que esta fase é “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (BARDIN, [1977] 2016, p. 101). Faz-se necessário que o pesquisador esteja fundamentado em um quadro teórico, estabelecendo a técnica a ser utilizada para codificar o material. Isso pode ser realizado nas etapas de ‘recorte’; ‘enumeração’; ‘classificação e agregação’.

Na sequência, exponho o Quadro 1, para apresentar as etapas na ‘exploração do material’.

Quadro 1: Etapas do elemento ‘exploração do material’ do método de Bardin

Método de Bardin		
Exploração do Material		
Etapa		
Recorte	Pode ser feita por:	Nesta pesquisa utilizo:
	Documento como unidade de registro	Documento enquanto unidade de registro ²⁰
	Personagem	
	Objeto	
	Referente	

¹⁹ Os passos a serem seguidos para alcançar os objetivos específicos estão mais bem detalhados num quadro próprio.

²⁰ Isso significa dizer que a coleção selecionada terá a codificação de todas as suas unidades (recorte). Não há delimitação de um gênero do discurso específico a ser analisado. A ideia de não delimitar apenas alguns tipos de gêneros permitirá que eu utilize maior ocorrência de textos e atividades com os Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’ na obra consultada.

Etapa		
Enumeração	Pode ser feita por:	Nesta pesquisa utilizo:
	Presença	Presença e Frequência ponderada ²¹
	Frequência ponderada	
	Intensidade	
	Direção	
	Ordem	
	Co-ocorrência	
Etapa		
Categorização	Classificação e agregação	Classificação ²²

Fonte: Autor (2019)

Elaborei 12 (doze) categorias, divididas em 3 (três) blocos: ‘Letramento’, ‘Ética’, ‘Pluralidade Cultural’. Na análise da coleção, fiz o levantamento de todos os textos e atividades, integrantes da coletânea, distribuindo-os conforme as categorias para apresentação de dados quantitativos.

Para a análise qualitativa, selecionei 2 (dois) dados, textos e/ou atividades, para cada objetivo específico delimitado nesta pesquisa. Utilizei como critério para seleção dos dados o volume da coleção com menor ocorrência quantitativa de textos e atividades. Essa estratégia se explica porque entendo que a opção pela menor ocorrência poderá mostrar que se houvesse mais textos e atividades com letramento crítico, isso, talvez, favorecesse melhor o desenvolvimento da criticidade do aluno.

No quadro 2, apresento a relação entre os objetivos específicos na primeira coluna, as siglas²³ na segunda, as categorias de análise na terceira e o referencial teórico que respalda cada objetivo na quarta.

Quadro 2 - Relação entre os objetivos específicos, categorias de análise e referencial teórico

1º Objetivo	Siglas	Categoria de análise – Letramento Crítico	Principais autores
Examinar como o tratamento temático de gêneros do discurso pode favorecer o letramento crítico, no contexto	L1	Permite uma visão crítica, a partir de variados gêneros do	Letramento crítico (STREET, 1984), (SOARES 2014) Letramento (HAMILTON, 2012),

²¹ Estes dados me permitirão observar a presença de textos e atividades com a temática dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’ na coleção. Também, será possível ponderar a frequência com que as duas temáticas escolhidas acontecem.

²² Bardin ([1977] 2016, p. 117) explica que “[...] A ‘categorização’ é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto [...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...]”. Esta etapa foi apresentada no Quadro 1.

²³ As siglas criadas nesta tabela servem para orientar o leitor que as categorias foram abreviadas para melhor redação.

dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’		discurso?	(GEE, 2008)
	L2	Ajudam no questionamento de ideologias dominantes?	Letramentos múltiplos (ROJO, 2009); (SCHULTZ, HULL, 2017); (LEANDER, SCHARBER, LEWIS, 2017)
	L3	Favorecem o multiletramento?	Gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006)
	L4	Articulam a abordagem dos elementos linguísticos à formação de um leitor crítico, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos?	Multiletramentos (NEW LONDON GROUP), (LEWIS; FABOS, 2005) Análise de Conteúdo (BARDIN [1977] 2016) Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1939)
2º Objetivo		Categoria de análise – Ética	Principais autores
Averiguar como os textos e atividades colaboram para a reflexão sobre direitos e deveres para o exercício da cidadania.	E1	Favorecem a compreensão da cidadania na ampliação de exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais?	PCN de ‘Ética’ (1998) Variações da ética (VALLS, 1994)
	E2	Auxiliam para a prática do diálogo com intuito de mediar conflitos?	MacIntyre (1991) Luckesi (1994)
	E3	Colaboram para a ampliação de atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas (etnia, gênero, incapacidades)?	Barbosa (2007); Temas Transversais (UNESCO, 2013)
	E4	Estimulam questionamentos da realidade a partir da formulação de problemas e na proposição de soluções?	Análise de Conteúdo (BARDIN [1977] 2016) Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1939)
3º Objetivo		Categoria de análise – Pluralidade	Principais autores

		Cultural	
Identificar de que forma a coleção trata a diversidade, visando à superação de distintas formas de estereótipos ²⁴ .	P1	Desafiam a reflexão sobre a organização familiar em transformação no mundo contemporâneo?	Diversidade das identidades sociais (FLEURI, 2003) Identidades culturais (KUMARAVADIVELU, 1990; 2001)
	P2	Estimulam a valorização de diferentes culturas?	PCN de ‘Pluralidade Cultural’ (BRASIL, 1998) Canagarajah (1996)
	P3	Colaboram para uma atitude de empatia e solidariedade com aqueles que sofrem discriminação?	Cultura na pós-modernidade (HALL, 2006; 1980; 2003) Temas Transversais (UNESCO, 2013)
	P4	Permitem a compreensão da desigualdade social como um problema coletivo?	Análise de Conteúdo (BARDIN [1977] 2016) Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1939)

Fonte: Autor (2018)

A terceira etapa do método de Laurence Bardin é o ‘tratamento dos resultados obtidos e a interpretação’. Instrumentos tais como operações estatísticas, quadros de resultados, figuras, testes de validação são algumas das ferramentas apontadas por Bardin ([1977] 2016) para a conclusão de uma análise de conteúdo. Dos instrumentos apresentados, utilizo operações estatísticas, quadros de resultados e figuras.

Com vistas ao tratamento dos resultados, utilizei o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1939). Este autor atenta-se para um modelo de conhecimento com foco no singular, ou seja, as técnicas utilizadas pelo pesquisador devem garantir o detalhe do objeto. Este método se fundamenta na investigação de indícios que possam revelar os fenômenos da realidade. O autor embasou sua ideia no chamado método de Morelli²⁵, no qual “[...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características [...]” (GINZBURG, 1939, p. 144).

Gai e Ferraz (2013, p. 19) argumentam que “[...] o paradigma indiciário é um

²⁴ A respeito do terceiro objetivo específico, quando me refiro a estereótipos, esclareço que estou fazendo menção àqueles culturais, de gênero e linguísticos.

²⁵ Método morelliano, método Zadig são outras denominações do Paradigma Indiciário de Ginzburg (GAI; FERRAZ, 2013).

método, ou melhor, modelo investigativo que está presente nas raízes de nosso modo de apreender, interpretar e ressignificar [...]”. As autoras trazem em sua obra referência ao método de Carlo Ginzburg como se fosse um caçador. Nas palavras das autoras, o método de Ginzburg objetiva rastrear, encontrar vestígios com o intuito de diagnosticar a ocorrência.

1.6 Das alegações finais

Para resumir os pontos discutidos, esta Dissertação de Mestrado é iniciada com a Introdução.

No capítulo seguinte, intitulado ‘Discussão teórica’, faço uma apresentação teórica das palavras-chave que orientam a pesquisa. Nas seções e subseções deste capítulo, discorro a respeito de letramento, letramento crítico, livro didático, livro didático de Inglês, língua adicional e temas transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade cultural’. Fundamento a discussão em autores como Brian Street, Magda Soares, Roxane Rojo e Allain Choppin.

No capítulo intitulado “Apresentação das categorias” é explicado que as 12 (doze) categorias são divididas em três blocos. As categorias são utilizadas para levantamento de dados quantitativos de textos e atividades presentes na coleção. Para análise qualitativa, são utilizados 2 (dois) dados para cada objetivo específico proposto.

No capítulo ‘Resultados e Discussão’, apresento tabelas, gráficos, dados quantitativos e análise qualitativa de textos e/ou atividades.

Na sequência, discorro sobre as considerações finais e o texto é finalizado com as referências usadas ao longo do texto, bem como os Anexos.

1.7 Resumindo – Capítulo 1

Neste capítulo inicial, com o objetivo de apresentar os principais pontos desta Dissertação de Mestrado, busquei:

- a) Explicar minha motivação pessoal e profissional para estudar o livro didático de Inglês;
- b) Justificar que a realização deste estudo está associada à importância do livro didático no contexto escolar; o conjunto normativo que regulamenta a Educação no País e principalmente o livro didático; o valor econômico disponibilizado pelo Governo, anualmente, para investimento na aquisição e distribuição do livro didático;
- c) Apresentar a coleção escolhida para ter seus dados analisados;

- d) Discorrer sobre o que os PCN orientam a respeito do ensino de língua adicional, destacando que o referencial estimula o ensino dos Temas Transversais;
- e) Destacar que o estudo tem como recorte teórico autores, tais como: Brian Street, com o foco no letramento ideológico; Mikhail Bakhtin, com seus estudos sobre a linguagem e os gêneros do discurso; Lev Vigotski, para tratar a respeito da linguagem sociointeracionista;
- f) Expor os objetivos deste estudo e qual o caminho metodológico a ser percorrido para alcançá-los, explicando que o estudo é baseado na metodologia qualitativo-interpretativista, utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin;
- g) Resumir os assuntos dos capítulos desta Dissertação.

Fonte: Autor (2019)

2 PALAVRAS-CHAVE

Neste capítulo, faço uma apresentação teórica das palavras-chave desta Dissertação de Mestrado, sendo elas: letramento, letramento crítico, livro didático, temas transversais. Fundamento-me em autores como Brian Street, Magda Soares, Roxane Rojo e Allain Choppin dentre outros. Apresento que o Latim, dentre outras línguas, influenciou a Língua Inglesa em sua consolidação como idioma. Aponto que esta língua foi oficialmente instituída no ensino escolar no Brasil Imperial e estabeleço de forma breve o ensino de Inglês no país.

2.1 Letramento

Para início da discussão a respeito do letramento, escolho como suporte teórico, Street e Besnier (1994, p. 537), que afirmam que “[...] historicamente, o letramento teve acompanhado da expansão do Islã, do Budismo e do Hinduísmo, desde o século 19 [...]”²⁶, **(Tradução nossa)**. Os autores explicam que o letramento em sua expansão histórica esteve inserido no contato entre linguagens menos invasivas e linguagens locais (STREET; BESNIER, 1994).

Street e Lifstein (2007) mencionam que há diferentes formas de se compreender o letramento. Segundo os autores, as três maiores tradições sobre o termo são: *literacy acquisition*, *consequences of literacy*, *literacy as social practice*. Na tradição da Aquisição de Letramento (*literacy acquisition*), o termo evoca o estudo sobre como crianças e adultos aprendem a ler e a escrever. Esse tipo de letramento foca nos princípios fonéticos da língua e no sistema linguístico. Na tradição das Consequências do Letramento (*Consequences of Literacy*), o foco é em entender como o letramento causa consequências cognitivas de aprendizagem ou aquisição.

Os autores há pouco citados trazem que um posicionamento dominante sobre o assunto foi a aplicação da ideia da ‘Great Divide’, movimento que apresentava programa de letramento distinguindo letrados e não-letrados, desenvolvidos e não-desenvolvidos. Na tradição, o Letramento como prática social (*Literacy as social practice*), ao qual os autores se filiam, as questões atinentes à cognição e aos problemas de aquisição continuam a ser estudados, contudo na perspectiva de compreender o letramento enquanto prática num contexto social e cultural. Essa tradição tem sido chamada também como “New Literacy Studies” (NLS).

²⁶ Street e Besnier (1994, p. 537) “[...] While historically, literacy had accompanied the spread of Islam, Buddhism, and Hinduism, since the nineteenth century [...]”.

Soares (2014) traz que foi a partir da segunda metade da década de 1980 que a palavra letramento ganhou notoriedade. De lá para cá, variados especialistas e diferentes obras buscaram estudar o termo. A autora cita que ele é originado do latim *littera* (letra) tendo como variante a palavra *literacy*. “[...] *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...]” (SOARES, 2014, p. 25). Para Brian Street, este enfoque é chamado de modelo autônomo.

Graff (1991, p. 12), em uma de sua obra, apresenta um histórico do letramento. Destaca o autor que “[...] a definição de letramento deve ser feita ao explicitar algo usado comparativamente além do tempo e observando o contexto em que o letramento acontece [...]”²⁷. O autor salienta que o letramento, mais do que ser concebido como uma habilidade, deve ser entendido como uma representação de atitudes e mentalidades. Exemplifica o autor que atitudes como empatia, informação, identificação nacional, aceitação tecnológica, linearidade de pensamento e comportamento são algumas das características de distintas técnicas de letramento.

Scribner (1984, p. 8) aponta que “[...] as habilidades de letramento são adquiridas por indivíduos quando inseridos em atividades socialmente organizadas que envolvam a língua escrita [...]”²⁸. A autora acrescenta que fazer uso do letramento no contexto social implica em o indivíduo buscar se adaptar aos variados tipos de letramentos com os quais lida diariamente, seja no trabalho, no *shopping*, em lojas, já que sempre é possível encontrar símbolos escritos. Também enfatiza Scribner (1984) que o letramento favorece a demonstração de possibilidades e limites presentes no contexto e na estrutura política da sociedade.

Soares (2014, p. 18) define que letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...]”. O letramento é um fenômeno complexo, na medida em que o uso da leitura e escrita são múltiplos no contexto social (MACIEL; LÚCIO, 2008). Suas aplicações podem ser encontradas nos mais distintos espaços, desde o ambiente doméstico, o local de trabalho, até mesmo no âmbito de organizações políticas e sociais.

Street (2009) aponta que sua forma de compreender o letramento parte de uma perspectiva social. Ele diz isso a partir de suas experiências, convivendo, especialmente em vilarejos iranianos na década de 1980. Segundo o autor, seu posicionamento foi intensificado

²⁷ No original: “[...] a definition of literacy must be made explicit so that it can then be used comparatively over time and across space [...]”.

²⁸ No original: “[...] Literacy abilities are acquired by individuals only in the course of participation in socially organized activities with written language [...]”.

desde seus estudos sobre letramento em locais como Nepal, África do Sul, Índia e nos Estados Unidos²⁹.

Norton (2007) afirma que “[...] o letramento é muito importante porque a educação dá entendimento às pessoas [...]”³⁰. Ele argumenta que para alguns estudiosos o letramento é a aquisição de estratégias cognitivas ou comportamentos particulares. Para outros, adquirir letramento é aprender habilidades no processamento linguístico, e há outra vertente que entende o letramento para além de uma habilidade a ser aprendida, mas uma prática que é socialmente construída e negociada.

No Brasil, há quem considere o termo letramento sinônimo de alfabetização, no entanto, a associação é inválida, uma vez que “[...] alfabetização está intrinsecamente relacionada com a codificação das letras, ao passo que letramento objetiva a socialização do indivíduo na sociedade da aprendizagem [...]” (GASQUE, 2012, p. 31). Isso não significa afirmar que alfabetização e letramento são dois processos totalmente independentes. Soares (2014, p. 16) sintetiza que a alfabetização é entendida “[...] como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, por essa razão é importante que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento [...]”. Para a autora, tanto a alfabetização quanto o letramento possuem diferentes dimensões, cada qual com suas metodologias, que se completam na aprendizagem inicial da língua.

Por esse aspecto, Tenuta e Oliveira (2011, p. 319) explicam que

[...] Os estudos sobre os novos letramentos e os multiletramentos emergem da constatação de que, apesar de os movimentos de alfabetização terem alcançado níveis satisfatórios nas últimas décadas em vários países, incluindo o Brasil, muitos dos alfabetizados apresentam as características do que é denominado analfabetismo funcional, ou seja, não participam, objetivamente, de uma cultura letrada [...].

O letramento permite compreender que a capacidade de leitura está para além da decodificação do texto, vez que um texto apresenta distintos significados e não só grafemas e fonemas (ROJO, 2004). Trata-se de uma prática social de linguagem.

A compreensão de que o letramento está para além do uso da técnica no ato de ler e escrever fica mais evidente com os estudos de Brian Street voltados para o entendimento de que o letramento varia dependendo do local social em que está inserido. Conforme Street (2009, p. 540, **tradução nossa**) “[...] diferentes práticas de letramento podem estar associadas

²⁹ Street (2009, 21) “[...] From my point of view, this social perspective stems from experiences living in Iranian villages during the 1980s and since reinforced by experience with literacy programmes in, amongst other places, Nepal, South Africa, India and the United States [...]”.

³⁰ No original: [...] literacy is very important because education gives understanding to people [...].

com diferentes grupos sociais [...] e distintas práticas de letramento podem estar relacionadas com diferentes contextos de uso [...]”³¹. O autor explica que o letramento é um construto sócio-cultural, além de fazer parte do processo sócio-político da sociedade. Hamilton (2010) afirma que há variadas formas de letramento, portanto é necessário entender ‘quem’, ‘como’, ‘o que’ e ‘onde’ está ocorrendo o letramento.

2.1.1 Perspectivas do letramento

Para Street (2009, p. 23, **tradução nossa**), o modelo autônomo “[...] no modelo autônomo, eu argumento, os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam e que podem ser apresentados como se fossem neutros e universais [...]”³². A respeito do modelo proposto por Brian Street, Ibrahim (2017) explica que ele é focado numa leitura e escrita a-social e a-cultural, centralizado no conjunto de ações típicas da sala de aula. Na perspectiva do letramento autônomo, Street e Lifstein (2007) apresentam duvidosas crenças sobre o letramento. A primeira é a escrita ser uma transcrição do discurso. Eles explicam que aceitar essa ideia é entender que o sistema de escrita só capta propriedades do que é dito. Sustentam eles que a escrita não se atém apenas aos fonemas e à sintaxe. Por exemplo, sinais verbalizados com diferentes entonações e ênfases demandam diferentes interpretações. A segunda crença é a superioridade tecnológica do sistema escrito do alfabeto. Sustentam eles que o alfabeto é de uso limitado na representação da linguagem. Também, não é o alfabeto a maior causa de altos níveis de letramento, o que pode explicar o fato de culturas não-alfabetizadas possuírem níveis de letramento.

Já a respeito do modelo ideológico, Street (1997, p. 48, **tradução nossa**) diz que “[...] o letramento não varia apenas com o contexto social, com normas culturais, por exemplo, identidade, gênero e crenças, mas que seu uso e significado estão sempre envolvidos em relações de poder. Além disso, os praticantes da escrita e da leitura estão inseridos em concepções de conhecimento e de identidades próprias (STREET; LIFSTEIN, 2007). É por esse aspecto que o letramento é sempre ideológico [...]”³³. Nesse sentido, Ibrahim (2017) adiciona que esse modelo é mais holístico do que o autônomo. Reforça o autor que “[...] esta virada social na teoria do letramento foca na função do texto como ferramenta para

³¹ “[...]different literacy practices may be associated with different social groups (...) second, distinct literacy practices may be associated with different contexts of use [...]”.

³² No original: “[...]The autonomous model, I argue, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it and that can then be presented as though they are neutral and universal [...]”.

³³ No original: “[...] literacy not only varies with social context and with cultural norms, for instance, identity, gender and belief, but that its uses and meanings are always embedded in relations of power. It is in this sense that literacy is always ‘ideological’ [...]”.

construção, narração, mediação, *performance*, engajamento e exploração de identidades [...]”³⁴. Desta forma, é possível perceber que o letramento como prática social permite que o indivíduo traga sua própria experiência de diferentes práticas de letramento ao texto. Em resumo, Street (2017, p. 3) contrasta os modelos autônomo e ideológico da seguinte forma:

[...] O modelo ideológico de letramento oferece uma vista mais cultural da prática de letramento, compreendendo como ela varia de um contexto para outro. Este modelo parte de uma premissa diferente em se tratando do modelo autônomo. Visto que o ideológico possui uma prática social, não simplesmente uma técnica e habilidade neutra, também, esse modelo está sempre envolto em princípios epistemológicos construídos socialmente [...].

O que Street e Besnier (1994) ressaltam é que o letramento ideológico é construído socialmente, com um aspecto multifacetado, em virtude das práticas sócio-culturais. Enfatizam os estudiosos que aprender a ler e a escrever não é suficiente para entender a complexidade do contexto social. De igual forma, a linguagem escrita e falada é melhor compreendida quando contextualizada em questões sociais.

Fundamentada em Brian Street, Soares (2014) apresenta a ideia de versão fraca e versão forte do letramento. Para a autora,

[...] os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o perfeito funcionamento da sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”) [...] (SOARES, 2014, p. 78).

Rojo (2009) relaciona os modelos autônomo e ideológico de Brian Street e as versões fraca e forte de Magda Soares da seguinte forma:

Quadro 3: Versões fraca e forte de letramento (Magda Soares)

	Enfoque autônomo	Enfoque ideológico
Versão fraca	“Embora um indivíduo possa ter a competência requerida para participar de quaisquer comunidades de texto ou de letramento, é preciso também admitir o fato de que qualquer sociedade está organizada em torno de um corpo de crenças, por vezes expressas numa forma textual, cujo acesso é uma fonte de poder e de prestígio. Numa sociedade burocrática, as questões legais,	“Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos.

³⁴ No original: “[...]This social turn in literacy theory an research focuses on the roles of text as tools for constructing, narrating, mediating, enacting, performing, engaging, or exploring identities[...]”.

	religiosas, políticas, científicas e literárias constituem esse domínio privilegiado, e o acesso e participação nesses domínios define uma forma particular de letramento. É o tipo de letramento que concerne às instituições públicas, particularmente instituições educacionais. Letramento, nessa perspectiva, é a competência requerida para a participação nesses domínios privilegiados (Olson, 1994, p. 274).	Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação, de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (Brasil/SEF/MEC, 1998, p. 19).
Versão forte	“Um conhecimento mais profundo da oralidade primitiva ou primária permite-nos compreender melhor o novo mundo da escrita, o que ele verdadeiramente é e o que os seres humanos funcionalmente letrados realmente são: seres cujos processos de pensamento não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita. Sem a escrita, a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transformou a consciência humana (ONG, 1982, p. 93).	“Letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam. Também podemos dizer que a definição de quais letramentos são válidos como formas de ‘inclusão’ reflete os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados, e que a aquisição dos letramentos dominantes por grupos subalternos pode constituir-se um processo conflituoso e simbolicamente violento, cujas repercussões são muito pouco previsíveis” (BUZATO, 2007, p. 153-154).

Fonte: Rojo (2009, p. 100-101).

Rojo (2009), ao apresentar a versão fraca dos enfoques autônomo e ideológico de letramento, argumenta que, no primeiro, o letramento serve para que o indivíduo participe de grupos privilegiados, o ideológico permite ao aluno interpretar diferentes textos que circulam socialmente. A respeito da versão forte dos enfoques, o autônomo faz com que os indivíduos sejam capazes de estruturar o conhecimento quanto ao uso da tecnologia. Contrário a isso, no enfoque ideológico, o letramento reflete os valores no contexto social, emanando práticas sociais, plurais e situadas.

Barton; Hamilton (1998) discorrem a ideia de letramentos locais, letramentos vernaculares e os letramentos institucionais. Explicam que nos letramentos locais as pessoas utilizam os textos conforme suas necessidades e interesses, desenvolvendo suas redes de apoio no conhecimento existente para dar sentido aos textos. Sobre os letramentos

vernaculares, comentam que são práticas enraizadas na experiência do dia a dia e para fins diários específicos. Trata-se de um letramento autogerado, espontâneo. A respeito dos letramentos institucionalizados, estes são mais formalizados, controlados por autoridades.

Para além das categorias de letramento apresentadas anteriormente, Schultz e Hull (2017) discorrem a respeito de 3 (três) linhas de estudo sobre o letramento.

Para os autores, a primeira linha de estudo sobre letramento focou nos padrões de uso e interação social da linguagem. Explicam eles que a Sociologia pesquisou a etnografia da comunicação, demonstrando que a linguagem não está alheia ao seu uso e à razão de seu uso. A segunda linha de estudo que apontam é a realizada no campo da Psicologia, que estabeleceu o nexo da escola com a comunidade, descrevendo “[...] o letramento como um sistema de signos mediado socialmente [...]”³⁵ (SCHULTZ; HULL, 2017, p. 4). A terceira linha de estudo que mencionam diz respeito aos Novos Estudos do Letramento (NLS)³⁶, cujo expoente é Brian Street. Explicam eles que, para essa vertente “[...], as práticas de letramento são múltiplas e situadas no tempo, no espaço, na instituição e cultura [...]”³⁷ (SCHULTZ; HULL, 2017, p. 4). Nessa linha, a linguagem está permeada por discursos, aspectos históricos e geográficos. Paralelamente ao terceiro estudo, surgiu um grupo de pesquisadores que formou o chamado Grupo de Nova Londres (NLG)³⁸.

Dado o advento de novas tecnologias e a globalização, o NLG foi responsável por ampliar a ideia de letramento posta pelo NLS. No trabalho do NLG, definiu-se a prática de letramento como multimodal. A respeito da multimodalidade, Jewitt (2008, p. 246) traz o seguinte conceito “[...] A multimodalidade atende ao significado como realizado a partir de configurações situadas a partir de imagens, gestos, linguagem corporal, som, escrita, música. A partir da perspectiva multimodal, imagem, som, dentre outros, são referidos como ‘modos’, como conjunto de recursos semióticos organizados para construir o significado [...]”³⁹. Mills (2011, p. 55) diz que “[...] o termo multimodalidade descreve a complexidade e interrelação de mais do que um modo de significado, combinando modos espacial, gestual, áudio, visual e linguístico [...]”⁴⁰. Exemplos de textos multimodais podem ser encontrados em livros, fotos,

³⁵ No original: “[...] literacy as a socially mediated sign system [...]”.

³⁶ No original: New Literacy Studies (NLS).

³⁷ No original: “[...] literacy practices are multiple and situated in time, space, institution, and culture [...]”.

³⁸ No original: New London Group (NLG).

³⁹ No original: “[...] Multimodality attends to meaning as it is made through the situated configurations across image, gesture, gaze, body posture, sound, writing, music, speech, and so on. From a multimodal perspective, image, action, and so forth are referred to as ‘models’, as organized sets of semiotic resources for meaning making [...]”.

⁴⁰ No original: “[...] The term ‘multimodal’ describes the complexity and interrelationship of more than one mode of meaning, combining linguistic, visual, auditory, gestural or spatial modes [...]”.

revistas. A combinação de elementos escritos e visuais oportuniza aos estudantes criar intertextualidade dentro do texto. Street (2012) propõe que a multimodalidade não é uma teoria, mas sim a ênfase em diferentes aspectos de identidade nos textos. O autor apresenta exemplos como os *blogs* e os vídeos.

Feitas estas breves considerações, passo a discutir o letramento crítico.

2.1.2 Letramento Crítico

Para início de discussão sobre o letramento crítico, recorro aos teóricos Cooper e White (2008) que explicam que “[...] O termo ‘crítico’ tem sido definido como uma atitude de questionar e descortinar ‘truísmos’⁴¹ comumente aceitos. No discurso da educação, o termo ‘crítico’ é imbuído de três conceitos: Pedagogia Crítica, Pensamento Crítico e Letramento Crítico [...]”⁴².

Street e Lefstein (2007) apresentam alguns argumentos favoráveis ao estudo do letramento. Para eles, “[...] o letramento é visto como crítico para o bem-estar do indivíduo e da sociedade [...]. Também, o letramento está sempre presente na agenda em debates públicos. [...] Ainda, o estudo de letramento conduz a discussão voltada às questões ideológicas, políticas e sociais [...]”⁴³. Na contemporaneidade, há uma variedade de linguistas, teóricos literários e educadores nas mais diversificadas áreas estudando as práticas de letramento. Os autores há pouco citados explicitam que estudos vêm desenvolvendo ferramentas para melhorar a compreensão dos significados de textos e como a aplicação do conhecimento a respeito do assunto pode permitir um maior desenvolvimento de leitores e escritores.

Cooper e White (2008) mencionam que a Pedagogia Crítica tem por alvo discutir as questões de poder, além de estudar como os sistemas de crenças se tornam internalizados, com intuito de propor potenciais mudanças. A respeito do Pensamento Crítico, Cooper e White (2008) apontam que se deve analisar como são feitas as nossas escolhas e de que forma elas influenciam nossas vidas. Por sua vez, o Letramento Crítico permite o desenvolvimento da capacidade de ler, fazendo a conexão entre o texto e as práticas sociais, ou ainda favorecendo o uso dos aspectos discursivos para além dos textuais.

⁴¹ Truísmos são axiomas, ou seja, dogmas, postulados, premissas, princípios, verdades.

⁴² No original: “[...] The term ‘critical’ has generally been defined as an attitude of questioning and skepticism regarding commonly accepted truisms. In the discourse of education, the term ‘critical’ is embedded in three concepts: Critical Pedagogy, Critical Thinking and Critical Literacy [...]”.

⁴³ No original: “[...] First, literacy is seen as critical for the well-being of individuals and society [...]. Second, literacy is currently high on the agenda in public debates [...]. Third, study of literacy leads to inquiry into a broad range of social, political and ideological issues [...]”.

Vasquez (2018, p. 2) traz que “[...] a discussão acerca das raízes do letramento crítico normalmente inicia com princípios associados à Escola de Frankfurt a partir de 1920 e o foco na teoria crítica [...]”⁴⁴. Criada por intelectuais, esta Escola focou seu trabalho na educação de adultos. Os estudiosos do grupo tinham diferentes orientações teóricas. Por exemplo, Davies, (1993) que estudava o pós-estruturalismo feminista, ou Janks (2010), com seus estudos voltados para análise crítica do discurso. Alguns dos aspectos-chave do letramento crítico apontados por Vasquez (2018, p. 9) são, primeiramente, o indivíduo ter uma perspectiva crítica, e, em segundo lugar, esse indivíduo preservar a sua maneira de ser. Para o desenvolvimento da criticidade, é importante compreender o sistema sociopolítico no qual vivemos, para tanto, é necessário “[...] focar em questões sociais, tais como raça, classe, gênero [...]”⁴⁵.

Street e Besnier (1994, p. 542, **tradução nossa**) apontam que a maior parte dos estudos sobre letramento tinha por objetivo apresentar respostas às necessidades econômicas e políticas de grupos dominados por uma sociedade letrada, detentora do poder. Contudo, “[...] no estado moderno, por outro lado, o letramento tem sido disponível para a massa da população e não simplesmente para uma elite [...]”⁴⁶. Notadamente, o letramento, cujo significado deriva a partir de práticas sociais, também é bem articulado no contexto pedagógico (STREET, 2009).

Street e Bagno (2006, p. 466) explicam que “[...] as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade [...]”. Os autores continuam afirmando que, independente da forma de leitura e escrita, não é possível que tais práticas estejam distantes de ‘determinadas identidades e expectativas sociais’, ou seja, o letramento é um fenômeno social.

Gazzotti e Canuto (2018, p. 43) distinguem letramento de letramento crítico a partir da releitura de Street (1993). Os autores explicam que “[...] o enfoque autônomo vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social [...] na contramão, o enfoque ideológico vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade [...]”.

⁴⁴ No original: [...] discussion about the roots of critical literacy often begin with principles associated with the Frankfurt School from the 1920s and their focus on Critical Theory [...].

⁴⁵ No original: [...] focus on social issues, such as race, class, gender [...].

⁴⁶ No original: [...] In the modern state, on the other hand, literacy has to be available to the mass of the population and not simply to an elite [...].

Nesta Dissertação de Mestrado, utilizarei o enfoque ideológico (Brian Street) em sua versão forte (Magda Soares) de letramento para analisar os textos e atividades com os Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’.

Para Street (2009, p. 35, **tradução nossa**), “[...] se o letramento é uma prática social, então ele varia conforme o contexto social que não é o mesmo⁴⁷ [...]”. Para ele, o conceito de letramento, no âmbito profissional, dependerá de como se aprende e se ensina leitura e escrita.

Sob essa ótica, segundo Silva (1998, p. 22),

[...] a leitura crítica encontra a sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria.

A compreensão de letramento a partir de aspectos do social e a existência de diferentes formas de letramento, em razão das distintas configurações dos grupos na sociedade, permite-me entender a importância de favorecer no aluno a leitura crítica do mundo à sua volta. É necessário que o aluno consiga perceber que a formação de identidades não está fundamentada, tão-somente, em alianças éticas e culturais. Há, nessa construção, fatores socioeconômicos, forças de trabalho, crescimento das ciências, dominação de uma maioria sobre a minoria, dentre outros aspectos (KLEIMAN, 1995).

Foley (2017, p. 3) argumenta que “[...] as teorias pós-estruturalistas reconhecem que os textos que operam dentro da sociedade são socialmente construídos e ideologicamente formados [...]”⁴⁸. Tais teorias enfatizam o engajamento com questões de raça, gênero, linguagem, sexualidade e outros campos de identidade. Assim, letramento crítico não deve ser entendido como um simples ato de ler ou escrever, mas como um conjunto de práticas sociais.

Freebody (2017) explica que estudos mais recentes têm apontado que dimensões sociopolíticas, a evolução industrial, as transformações na forma de comunicação exercem muita influência nos estudos sobre o letramento crítico. Afirma ainda que o indivíduo tem utilizado textos para organização das relações sociais, com base em características políticas, morais e ideológicas. Nesse sentido, o “[...] leitor crítico, dentro dos seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas, e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos materiais [...]” (SILVA, 1998, p. 28). A realização de leitura no viés do letramento crítico, por exemplo,

⁴⁷ No original: “[...] if literacy is a social practice, then it varies with social context and is not the same [...]”.

⁴⁸ No original: “[...] poststructuralism theories recognize that the texts that operate within society are socially constructed and ideologically laden [...]”.

é tida como socialmente construída, sendo assim possível se observar como as pessoas interagem durante um evento de leitura ou como elas interpretam um texto, ou ainda, como as pessoas relacionam a leitura com outros eventos em suas vidas (STREET; LIFSTEIN, 2007).

2.2 Livro Didático

Dentre os diversos tipos de materiais didáticos, estabeleço como recorte o LD. Compreendo que ele é um tipo de material necessário para o professor nortear a mediação do ensino no âmbito escolar. Mesmo tendo importância no desenvolvimento das atividades escolares, “o problema aparece quando ele se torna o único material utilizado” (SILVA, 2009, p. 74). Por esta razão, não me refiro ao LD como material único e suficiente para apresentar ao aluno alguns saberes. O LD pode compor os materiais didáticos utilizados pelo professor de língua adicional.

Crawford (2002, p. 83, **tradução nossa**) nos diz que “[...] O (LD) também contribui para desenvolver seu repertório de ensino (do professor) [...]”⁴⁹.

O LD é o material didático mais corriqueiro no contexto escolar. Isso significa dizer que diariamente é possível que o professor o utilize para ensinar os conteúdos aos alunos. Na estrutura institucional escolar, o livro didático é considerado recurso pedagógico, devidamente avaliado por órgão governamental, que serve como mecanismo de regulação. Segundo Filho (2013, p. 45-46),

[...] Na tradição escolar, o conhecimento é transmitido basicamente de duas maneiras: por meio da exposição oral do conteúdo pelo professor e **por meio do uso de livros didáticos**. [...] Sua função primordial, portanto, é voltada ao ensino-aprendizagem [...] e criação de identidades sociais [...]. (Grifos nossos).

Acredito que o pleno desenvolvimento do aluno no âmbito escolar pode ser reduzido a partir do instante em que o LD utilizado traga atividades que sirvam de barreira para o aluno visualizar as diferenças encontradas no corpo social ou que mitiguem sua capacidade reflexiva, reduzindo sua participação à condição de sujeito passivo no aprendizado.

Rojó e Batista (2003, p. 28) afirmam que

[...] o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, **um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico**, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando,

⁴⁹ “[...] The (LD) also contributes to developing their teaching repertoire [...]].

enfim, o cotidiano da sala de aula [...]. (Grifos nossos).

É válido mencionar que a afirmação anterior data do ano de 2003. Atualmente, com o avançar da tecnologia e a produção de novos tipos de recursos pedagógicos como o CD-ROM, DVD, programas digitais tecnológicos, sendo que há muito material online que o professor pode utilizar em sala de aula, o LD impresso pode ser apenas uma das fontes empregadas por professores e alunos. Por essa razão, é possível que o professor utilize da *Internet*, objetivando selecionar conteúdos para o planejamento de suas aulas.

Assim, o objeto central desta pesquisa é o LD, material destinado à formação do aluno, relevante por ser instrumento obrigatório na Educação Básica (Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, art. 1º, *caput*).

Nas palavras de Luckesi (1994, p. 144),

[...] vale lembrar que nem sempre os conteúdos dos livros escolares são os mais recomendáveis; daí decorre a necessidade de que cada professor selecione criteriosamente o livro didático que vai adotar, mantendo sempre sobre ele uma posição crítica [...].

Tomlinson (2008, p. 4, **tradução nossa**) apresenta sua visão sobre o LD, mais especificamente sobre Livro Didático de Inglês (LDI), afirmando que “[...] o LD para alunos em todos os níveis deve promover exposição ao autêntico uso do Inglês por meio de textos escritos e orais com o potencial para inserir os alunos cognitivamente e afetivamente [...]”⁵⁰.

O LD é importante instrumento para nortear o ensino/aprendizagem no ambiente escolar, por intermédio de seu repertório. Choppin (2004) expõe que o LD, para além de apresentar métodos de aprendizagem, atua na construção da identidade do aluno. Pode trazer temas que provoquem a realidade vivenciada por ele. Por essa razão, estudos que objetivam contribuir para a melhoria da qualidade dos LDs, de algum modo, favorecem a aprendizagem do aluno.

O LD apresenta uma “[...] multiplicidade de funções que por meio de uma variedade de documentos, se apresenta como um material curricular ao expor métodos de aprendizagem e atuar na construção da identidade do educando [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 553). O “[...] uso frequente dessa ferramenta de ensino é uma realidade [...]” (PEDROSO; COSTA; BARAZZUTTI, 2012, p. 3).

Meksenas (1995, p. 131) diz que “[...] na utilização em sala de aula, o livro didático pode ser elemento provocativo da realidade vivida pelo aluno, ao apresentá-la em outra

⁵⁰ “[...] This means that materials for learners at all levels must provide exposure to authentic use of English through spoken and written texts with the potential to engage the learners cognitively and affectively.

perspectiva, ou mesmo, ao apresentar outras realidades [...]”. Em outras palavras, “[...] **didático** qualifica e define certo tipo de obra. O livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal [...]” (LAJOLO, 1996, p. 4, **grifo da autora**).

O professor lida constantemente com o LD em sala de aula. Diversas atividades educacionais no ambiente escolar são oriundas de propostas pedagógicas apresentadas por ele. Além disso, “[...] O livro didático é o responsável por indicar e basear o estudo do aluno fora da sala de aula, lhe cabendo também o papel de instigar o aprendiz à procura por novos conceitos, novos vocabulários, novos conteúdos, novas formas de estudos [...]” (MATOS, 2018, p. 170).

Os conteúdos inseridos nele devem “respeitar as diversidades sociais e culturais, bem como a pluralidade de ideias” (Decreto nº 9.099/2017, art. 3º, incisos I e II). É objetivo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) “[...] aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica [...]” (Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, art. 2º, inciso I).

Para Batista (2001, p. 24),

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores. Vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas [...].

A avaliação do PNLD observa, dentre outros aspectos, se a coleção apresenta dimensões de multiletramento e letramento crítico. O Guia do PNLD (BRASIL, 2017, p. 29) traz que

[...] **não basta ao aluno que aprende uma língua adicional** compreender e produzir textos, orais e escritos, **mas posicionar-se criticamente no mundo por meio da linguagem**. O(a) aluno, de acordo com a visão de letramento em língua adicional apresentada pela coleção, deve aprender a ser e estar no mundo com sensibilidade crítica, social e ética [...]. (Grifos nossos).

Em relação à relevância de pesquisas voltadas para o LD, a Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012 (art. 1º, §1º, inciso VI) estabelece que:

Art. 1º - Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio **com livros didáticos** e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).
§1º - As escolas do ensino fundamental serão beneficiadas com:

[...]

VI – livros didáticos, seriados e consumíveis, para 6º ao 9º ano, abrangendo o componente curricular de Língua adicional (Inglês ou Espanhol). (Grifos nossos).

Bunzen e Rojo (2005, p. 78) afirmam que “[...] o novo perfil cultural do alunado, por exemplo, acarreta heterogeneidade nos letramentos e nas variedades dialetais [...]”. Compreendo que a oferta de conhecimento ocorre por intermédio da linguagem. Por linguagem, me associo ao enfoque bakhtiniano, que entende que todas as manifestações ocasionadas pelo homem são frutos da linguagem, não se limitando à verbal (DI FANTI, 2003). Soares (2005, p. 50) explica que o letramento “[...] é o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais [...]”. Associo as palavras da autora ao LD, em virtude dele (LD) ser um material repleto de linguagem e de letramentos.

O LD deve conter letramentos que podem auxiliar o aluno em sua formação para o exercício da cidadania. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 25) apontam que “[...] a educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos [...]”. Martins (2005, p. 9) diz que “[...] só pode exercer bem a cidadania, quem bem a conhece [...]”. A Educação tem por finalidade, dentre outros aspectos, o desenvolvimento do educando (LDB, art. 2º, *caput*), estando o LD dentre os materiais didáticos utilizados para tal fim. Conforme a LDB/1996, art. 2º:

[...] Art. 2º. 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 [...].

O LD precisa conter atividades que permitam ao aluno compreender que, no convívio escolar, ainda que existam diferenças entre as pessoas, todos têm direitos e deveres equânimes. Nesse sentido, Choppin (2004, p. 553) apresenta as funções do LD:

Quadro 4: Funções do Livro Didático (CHOPPIN, 2004)

Funções do Livro Didático	
Referencial→	Curricular ou programática
	Fiel tradução do programa
	Conteúdos educativos
	Depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades
Instrumental→	Métodos de aprendizagem
	Proposta de exercícios ou atividades
	Conteúdos educativos

	Memorização dos conhecimentos, a apropriação de habilidades, resolução de problemas
Ideológica e cultural→	Função mais antiga
	Essencial da língua, da cultura
	Instrumento privilegiado de construção de identidade
	Doutrina as gerações; tendência a aculturar a geração
Documental→	Conjunto de documentos, textuais ou icônicos
	Privilégio à iniciativa pessoal da criança, visando a favorecer sua autonomia
	Conteúdos educativos
	Nível de formação elevado dos professores

Fonte: Autor (2019) – Adaptado de Choppin (2004)

Nesta pesquisa, enfatizo a função ideológica e cultural do LD. A partir da definição proposta por Alain Choppin, nesse aspecto, o LD é essencial para o ensino da língua, para a apresentação da cultura de determinada sociedade. O autor cita que o LD, nesse sentido, torna-se um instrumento privilegiado de construção da identidade. Desta forma, pode ser utilizado na doutrinação das gerações. Isso significa pensar em alguns acontecimentos na história do Brasil, nos quais o LD pôde ser manuseado como forma de divulgação de determinado pensamento ideológico.

Para melhor exemplificar a afirmação posta, há casos recentes na história do Brasil. Em 2019, o ex-ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodriguez, explicou que tinha por proposta fazer uma revisão nos livros didáticos na parte em que abordavam a história do golpe de 1964. Sua intenção era adequar os fatos contados a respeito da ditadura militar no Brasil conforme o aspecto ideológico do governo federal, reconhecidamente militar⁵¹. Na visão do então ministro, o livro didático deveria retratar a ditadura como um regime democrático de força.

No mesmo ano, o governo federal havia anunciado que foram retirados do edital que estabelece critérios de avaliação dos livros didáticos a exigência de referências bibliográficas das obras. Os livros poderiam conter publicidade e erros, inclusive ortográficos, e não precisariam ser revistos. Contudo, as mudanças foram anuladas, após as críticas por parte de estudiosos do livro didático. Como se vê, o livro didático tem, sim, função ideológica.

Em se tratando do LDI, pesquisar sobre ele é importante, pois o “[...] livro didático de língua inglesa detém essencial função na interação entre língua/cultura [...]” (DAGIOS; TORTATO, 2010, p. 5). Penso que o LDI é um instrumento capaz de inserir o aluno em

⁵¹ Fonte: Globo.com. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/04/ministro-da-educacao-diz-que-pretende-revisar-livros-didaticos-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar.ghtml>>. Acesso em 03 de setembro de 2019.

novas e diversificadas maneiras de compreender o mundo.

Tomlinson (2008, p. 3, **tradução nossa**) diz que

[...] sobre os materiais de ELT (Teaching Language English) pelo mundo a fora, gostaria de apresentar meus apontamentos pessoais: ele (LDI) facilita a aprendizagem da linguagem; os materiais de aprendizagem para línguas auxiliam os alunos a adquirirem e desenvolverem o Inglês [...]⁵².

Matos (2018) escreve que no período clássico e no medieval o livro era utilizado inicialmente para ensinar o modo correto de usar a língua. Os materiais serviam, principalmente, para estudos da gramática e da escrita. A adoção de materiais para aprender línguas era um complemento às obras já utilizadas. Paiva (2009) aponta que “[...] O primeiro livro ilustrado foi o *Orbis Pictus*, de Comenius, na realidade um livro de vocabulário ilustrado [...]”.

Acerca dos primeiros livros didáticos de línguas, era predominante o método com foco em diálogos e ditados. Wildt (2016) destaca que os usuários de LDI necessitam problematizar os diálogos propostos. Enfatiza a autora que a interação com a fala contida nos LDI deve compreender que a comunicação é proposta a partir do mundo social. Wildt (2016, p. 5) afirma que “[...] ao apresentar diálogos, o LDI pretende fornecer uma amostra da língua em uso em eventos interacionais e possibilitar ao aluno a perceber a relação entre linguagem e práticas sociais, capacitando-o a se comunicar e interagir em vários contextos com diferentes finalidades [...]”.

Conforme Paiva (2009), no ambiente escolar medieval, o aluno fazia a cópia dos textos e se manifestava oralmente apenas com base no ditado. Em outras palavras, a ‘liberdade’ do aluno em participar da aula de línguas nesse período era regulada por um método que favorecia a mera repetição do conteúdo. A autora enfatiza que por muito tempo o ensino de línguas no Brasil foi tido, exclusivamente, pelo conjunto de regras gramaticais. A partir do século 20, além do foco na gramática, inclui-se a prática da comunicação, que passou a ocupar cada vez mais espaço nos livros didáticos (PAIVA, 2009). Contudo, é a partir da década de 70 que o livro didático de Inglês demonstra maior atenção às necessidades dos aprendizes, “[...] O conceito de língua continua sendo o de estrutura gramatical, mas o material inova ao introduzir o conceito de variação linguística [...]” (PAIVA, 2009, p. 41). É nessa década que o Brasil vive uma verdadeira efervescência de produção do livro didático no ensino de Inglês. Paiva (2009) explica que os livros passaram a ter nova diagramação, o que

⁵² No original: “[...] about ELT materials around the world I’d like to present my personal views about: what facilitates language learning; what language learning materials are currently doing which helps learners to acquire and develop English [...]”.

fez com que ficassem mais atrativos, especialmente pelo colorido do material.

Na verdade, os conteúdos inseridos num livro didático, bem como a maneira como as questões/atividades são elaboradas, podem favorecer o entendimento acerca da concepção de ensino de língua (TORTATO, 2010). Segundo a autora,

[...] Suponha-se que um livro didático propõe a leitura de um artigo de jornal sobre o uso de tatuagens em partes visíveis do corpo e, em seguida, pede que o aluno circule no texto os verbos que estão no particípio, ou que encontre no texto a figura que o tatuador entrevistado diz mais tatuar. Este tipo de questão dificilmente irá contribuir para que o aluno busque os sentidos do texto [...] (TORTATO, 2010, p. 69).

Ao adentrar a sala de aula, o aluno não se desconecta do que acontece no mundo exterior. As atividades desenvolvidas pelo professor de língua adicional necessitam conduzir o aluno a refletir acerca da diversidade cultural existente. “[...] A sala de aula é um lugar de encontro das mais diversas culturas [...]” (DAGIOS; TORTATO, 2010, p. 3). Com isso, imagino que o ambiente educacional tem por função promover a construção de novos conhecimentos e visões de mundo, valorizando os letramentos locais e vernaculares (HAMILTON, 2012).

O respeito à diversidade é saudável para a formação de um cidadão consciente das diferenças existentes na sociedade. Ensinar o educando a refletir a respeito das distinções físicas, ideológicas, culturais, sociais, dentre outros, pode fazer com que ele seja capaz de reconhecer e aceitar as diferenças. Tenuta e Oliveira (2011, p. 317) afirmam que “[...] o ensino de língua adicional deve ser trabalhado como atividade social histórica e ideologicamente constituída [...]”.

Dias e Cristovão (2009, p. 8) dizem que “[...] saber uma língua adicional, além de ampliar os horizontes culturais, pode promover deslocamentos na compreensão da própria realidade, o que poderia levar à sua transformação [...]”. O LDI pode fazer com que o aluno seja inserido em distintas formas de cultura. Portanto, as manifestações de culturas populares, os letramentos locais e vernaculares, nas mais diversas regiões do Brasil e de outros países, podem e devem ser apresentadas pelo LDI.

2.3 Temas Transversais

Para esta pesquisa, selecionei os temas transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’. ‘Ética’ foi escolhida pelos seguintes motivos: a) a diversidade de valores presentes na sociedade; b) a possibilidade de se problematizar os conflitos nas relações humanas; c) os

princípios que organizam a conduta dos sujeitos no corpo social; d) a relação entre alunos, professores e pais (BRASIL, 1998). ‘Pluralidade Cultural’ foi escolhido pelos seguintes motivos: a) a existência de uma sociedade plural; b) a importância de se respeitar e valorizar as diversidades; c) o combate e a superação aos atos de preconceito e discriminação; d) a formação e consolidação de uma cultura de paz, pautada na tolerância e no respeito (BRASIL, 1998).

Os PCN (BRASIL, 1998) estabelecem diversificados tipos de temas transversais⁵³, que permitem ao aluno uma amplitude de situações que compõem a realidade. Ainda, favorecem no aprendiz a compreensão do universo à sua volta.

Rojo (2000, p. 27) diz que

[...] a elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representam [...] um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral [...] nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente [...].

O documento estabeleceu sobre o ensino de língua estrangeira que a leitura em uma segunda língua poderá favorecer o letramento do aluno. Também são aspectos do documento o ensino da língua a partir de sua natureza sociointeracional, por esta razão, a articulação do ensino da linguagem com os temas transversais. Além disso, no ensino de línguas há favorecimento na aprendizagem do conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual do aluno (BRASIL, 1998).

Ao me referir ao termo transversal, tenho consciência de que se trata de educar para a vida em sociedade no que tange à saúde, à paz, à convivência, à igualdade de oportunidades entre os sexos e raças, ao consumo e ao meio ambiente (LIMA; THADEI, 2006).

2.3.1 Ética

A Ética favorece a formação de valores e normas que conduzem a vida humana. É possível pontuarmos diversificadas vertentes dela. Crocetti (2012) afirma que, na Antiguidade, as ideias mais expressivas de ética estavam centradas no racionalismo e no naturalismo. Valls (1994) sintetiza que boa parte das doutrinas gregas posicionavam a felicidade como centro dos anseios a respeito da ética. O autor faz um resumo das ideias sobre a Ética em distintos momentos da história, dizendo que

⁵³ Conforme a estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os temas transversais são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Disponível <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>.

[...] Para os gregos, o ideal ético estava ou na busca teórica e prática da ideia do Bem, ou estava na felicidade, entendida como uma vida bem ordenada, virtuosa. [...] o ideal ético estava no viver de acordo com a natureza, em harmonia cósmica. Os *estoicos* insistiram nesse entendimento. Já os *epicuristas* afirmavam que a vida devia ser voltada para o prazer: para o sentir-se bem. [...] No cristianismo, o homem viveria para conhecer, amar e servir a Deus. O ideal ético é o de uma vida espiritual, vida de amor e fraternidade. [...] No Iluminismo, outros aspectos da ética foram acentuados: o ideal seria viver de acordo com a própria liberdade pessoal, e em termos sociais o grande lema foi o dos franceses: liberdade, igualdade, fraternidade. [...] Kant pensava o ideal ético como o ideal da autonomia individual. [...] Hegel estabelecia a ética inserida numa vida livre dentro de um Estado livre, um Estado de direito, que preservasse os direitos dos homens e lhes cobrasse seus deveres. [...] No século XX, os pensadores da existência privilegiaram o aspecto pessoal da ética: autenticidade, opção, cuidado. O pensamento social e dialético buscou, como ideal ético, a ideia de uma vida social mais justa, com a superação das injustiças econômicas mais gritantes. A ética se volta sobre as relações sociais (VALLS, 1994, p. 43-44).

Escrever a respeito da Ética não é tarefa fácil, dada a sua complexidade. Tugendhat (1996, p. 11) disse que “[...] Já fazem alguns anos que me ocupo em tentar compreender a problemática ética, e vejo-me sempre de novo fadado ao fracasso [...]”. O autor exemplifica em sua obra que tanto nas relações humanas, no ambiente político, na justiça social, em discussões políticas de grupos particulares ou marginalizados, na religião, na educação ou, ainda, em questões de ecologia, a reflexão sobre a Ética tem fundamentação variada. Isso me permite entender a inexistência de uma ética absoluta, cujos limites sejam padronizados e bem delimitados para todas as situações da vida social. Assim, não adoto a postura de abnegar as variações éticas sem levar em conta a posição ocupada pelo indivíduo e, também, pelo cenário histórico.

Para falar sobre a Ética, é prudente levar em consideração o momento histórico vivenciado. MacIntyre (1991, p. 11, **tradução nossa**) diz que “[...] É suposto que os conceitos morais (éticos) em realidade se alteram à medida que a vida social muda [...]. Os conceitos éticos estão inseridos (e são parcialmente constitutivos de) das formas de vida social [...]”⁵⁴. Por esta razão, apesar de a Ética possuir distintas ramificações (filosófica, sociológica, etc), cuidei em delimitar uma vertente mais próxima da posicionada pelos PCN (BRASIL, 1998), envolta no desenvolvimento do diálogo, permitindo que exista uma reflexão do conhecimento posto.

Temáticas envolvendo a Ética podem ser encontradas em todas as disciplinas. A

⁵⁴ No original: “[...] Por supuesto, los conceptos éticos en realidad cambian a medida que cambia la vida social [...] Los conceptos morales están encarnados en (y son parcialmente constitutivos de) las formas de la vida social[...]”.

transversalidade da ética é apresentada no currículo, na medida em que está inserida em variados assuntos abordados no ambiente escolar, por exemplo, nas relações humanas existentes no âmbito da escola.

A sociedade é marcada pela diversidade de ideias e “[...] os homens têm direito de ter suas opiniões, de expressá-las, de organizar-se em torno delas [...]” (BRASIL, 1998, p. 49). Os PCN (BRASIL, 1998) apresentam três enfoques a respeito da Ética. O primeiro é voltado para um consenso mínimo de valores escolhidos para que haja um contrato entre os sujeitos da sociedade. O segundo destaca o “[...] caráter democrático da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1998, p. 50). Já o terceiro, com o qual me filio nesta pesquisa, defende que a ética objetiva que os alunos sejam agentes ativos para a construção de uma sociedade plural, sendo preparados para o ato contínuo do pensar valores que favoreçam o bem comum da coletividade. Nesse viés, compreendo que o LDI precisa favorecer o aluno a que tenha oportunidades de aprender para além da sala de aula (SILVA, 2009).

Em se tratando da abordagem dada pelos Temas Transversais, a Ética objetiva favorecer o “[...] aluno a desenvolver a cidadania, ampliando conhecimentos e habilidades, possibilitando a formação de atitudes e valores para o convívio social. Também pode leva-lo a emanar princípios de respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]” (LDBEN, art. 32). Gomes (2010, p.33) diz que

[...] em relação às discussões sobre a Ética nos PCN, podemos observar que o documento aborda as diferentes tendências de educação moral existentes no Brasil: a filosófica, a cognitivista, a afetivista, a moralista e a democrática, apontando a importância de objetivar e centrar na tendência democrática como referência dos PCN.

Entendo que a discussão sobre moral precisa observar as diversificadas formas de se compreender o tema. Em sala de aula, possivelmente, haverá opiniões divergentes e convergentes acerca de algo. As ideias existentes são influenciadas por valores intrínsecos ao indivíduo. O sujeito pode manifestar seu ponto de vista respaldado por afeição a determinada ideia, por exemplo.

2.3.2 Pluralidade Cultural

A Pluralidade Cultural permite a valorização de diferentes formas de pensamento. Segundo Gimenez (2009, p. 8), “[...] Saber uma língua adicional, além de ampliar os horizontes culturais, pode promover deslocamentos na compreensão da própria realidade, o que poderia levar à sua transformação [...]”. Isso significa que a possibilidade de o LDI

apresentar atividades envoltas à diversidade cultural em suas múltiplas dimensões é real.

A escola é um local heterogêneo. A diversidade de gêneros, estilos e a variação linguística estão presentes no ambiente escolar. Contudo, factualmente, é possível perceber atos de preconceito e de discriminação em suas distintas formas no seio escolar. Por certo, essas atitudes desrespeitam o direito de cada aluno na manifestação de sua cultura, de seu pensamento, na sua liberdade de agir sem sofrer constrangimento. Assim, o ambiente escolar, incluído nele o LDI, deve “[...] reconhecer a complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica [...]” (BRASIL, 1998, p. 123).

Os PCN (BRASIL, 1998, 121) afirmam que

[...] A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal [...].

O Brasil é uma nação pluri/multicultural. Canen (2007, p. 92) afirma que há distintas formas de se compreender a palavra multicultural. Uma delas é o chamado multiculturalismo crítico. Isso significa dizer, conforme a autora, que, no comportamento pós-moderno, pode ser interessante para a sociedade combater o discurso preconceituoso assim como superar ações preconceituosas. Ressalta, ainda, que é por intermédio da “[...] linguagem e na construção dos discursos [...]” (CANEN, 2007, p. 92) que as diferenças são construídas e podem ser compreendidas.

Fleuri (2003, p. 23) afirma que “[...] reconhecer nossa diversidade étnica implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais [...]”. Nesse sentido, o LDI pode favorecer no aluno a ampliação da sua criticidade para uma melhor compreensão de que o respeito à diferença beneficia o convívio democrático com o outro.

Os PCN (BRASIL, 1998, p.138) consideram que o ensino da ‘Pluralidade Cultural’ se justifica quando o aluno é incentivado a “[...] viver num ambiente de respeito, pela aceitação; de interesse, pelo apoio à sua expressão; de valorização, pela incorporação de contribuições que possa fazer [...]”, assimilando à diversidade cultural.

O Tema Transversal ‘Pluralidade Cultural’ (BRASIL, 1998, p. 123) favorece os alunos perceberem a ‘característica plural do Brasil’, que abarca diferentes regiões, grupos e indivíduos. Não convém que o LDI contenha textos e atividades que enalteçam uma cultura

em detrimento de outra. As práticas culturais, bem como os letramentos locais e vernaculares, precisam ser contextualizados no tempo, no espaço, no grupo em que ocorrem, do contrário, isso pode ser menos produtivo para a ampliação do saber crítico do aluno.

Recapitulando, nos PCN, os temas transversais são seis: saúde, ética, trabalho e consumo, orientação sexual, meio ambiente e a pluralidade cultural. Com a aprovação e vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, a nomenclatura foi alterada para Temas Contemporâneos (TC). Deste modo, os temas são:

- a) Meio ambiente (educação ambiental e educação para o consumo)
- b) Ciência e Tecnologia
- c) Multiculturalismo (diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)
- d) Cidadania e civismo (vida familiar e social, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso)
- e) Saúde (educação alimentar e nutricional, saúde)
- f) Economia (trabalho, educação financeira e educação fiscal)

2.4 Língua adicional: Inglês

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) Lei nº 9394/93, art. 26, *caput*, dispõe que:

Art. 26. **Os currículos** da educação infantil, do **ensino fundamental** e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, **por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.** (Grifos nossos)

Sarmiento e Lamberts (2016, p. 293) expõem que “[...] A língua adicional é vista como uma forma de desenvolver a criticidade e a cidadania [...]”. Um dos propósitos do ensino de língua adicional é fazer com que o aluno tenha participação no discurso próprio, bem como envolvimento de outros no discurso (BRASIL, 1998). Em se tratando do Inglês, fatores históricos, linguísticos, relativos às comunidades possibilitam verificar a importância do aprendizado de línguas. Tenuta e Oliveira (2011) enfatizam que o ensino de Inglês precisa ser uma atividade social e histórica.

Leffa (2014) afirma que adquirir outra língua se dá pela relação com a língua

materna do sujeito. O autor difere língua estrangeira de segunda língua. Para ele, a língua estrangeira não é falada na comunidade do indivíduo. De outro modo, caso a língua seja falada na comunidade do aluno, trata-se de aquisição de uma segunda língua. Nesse sentido, Leffa (2014) apresenta que alguns termos são utilizados de forma inadequada no ensino de língua. Ele não concorda com o termo língua estrangeira, em virtude da existência de comunidades em dado país que possam falar a língua estudada. Também, os termos língua internacional e língua do vizinho não são pertinentes. Portanto, o autor prefere a expressão ‘adicional’, com a qual também me associo. Leffa (2014, p. 32) argumenta que “[...] o uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico ou mesmo as características individuais do aluno. Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua [...]”.

Moita Lopes (1996, p. 65) discute que no Brasil existem mitos a respeito do processo de ensino/aprendizagem de língua adicional. Segundo ele, “[...] como exemplos de tais mitos, podem ser citados: uma criança aprende mais facilmente uma LE⁵⁵ (Língua Estrangeira) do que adultos; para se ensinar uma LE tem-se que ensinar as quatro habilidades linguísticas; quem não sabe a língua nativa não pode aprender uma LE [...]”. Esse último mito pode atingir o fator motivação do aluno por estar carregado de julgamento com uma suposta inabilidade dele em aprender uma língua adicional, caso não tenha pleno domínio sobre todos os aspectos da língua materna.

Kachru (2011, p. 155) argumenta que “[...] o alcance global do Inglês tem afetado todos os domínios da atividade humana desde a linguagem na educação até as relações internacionais [...]”. Para ele, o Inglês utilizado em nível mundial pode ser percebido por meio de três ciclos. O *Inner Circle*, que representa os contextos histórico e sociológico, nos quais a língua inglesa foi originada; o *Outer Circle*, que engloba as esferas e colônias formadoras, especialmente do Reino Unido e dos Estados Unidos, responsáveis por propagar o Inglês em larga escala em diversos outros países; e o *Expanding Circle*, que consiste nos países colonizados absorverem a utilização do Inglês como língua dos negócios, da academia e dos meios tecnológicos, por exemplo. A esse movimento, o autor chama de *World Englishes*. Nesse sentido, é apropriado perceber que o Inglês possui distintas variedades a depender da comunidade, da região, do grupo, não havendo um padrão único da língua. Nas palavras de Kachru (2011), alguns pesquisadores têm realizado estudos no campo gramatical, documentando características fonológicas e lexicais das regiões em que o Inglês é falado,

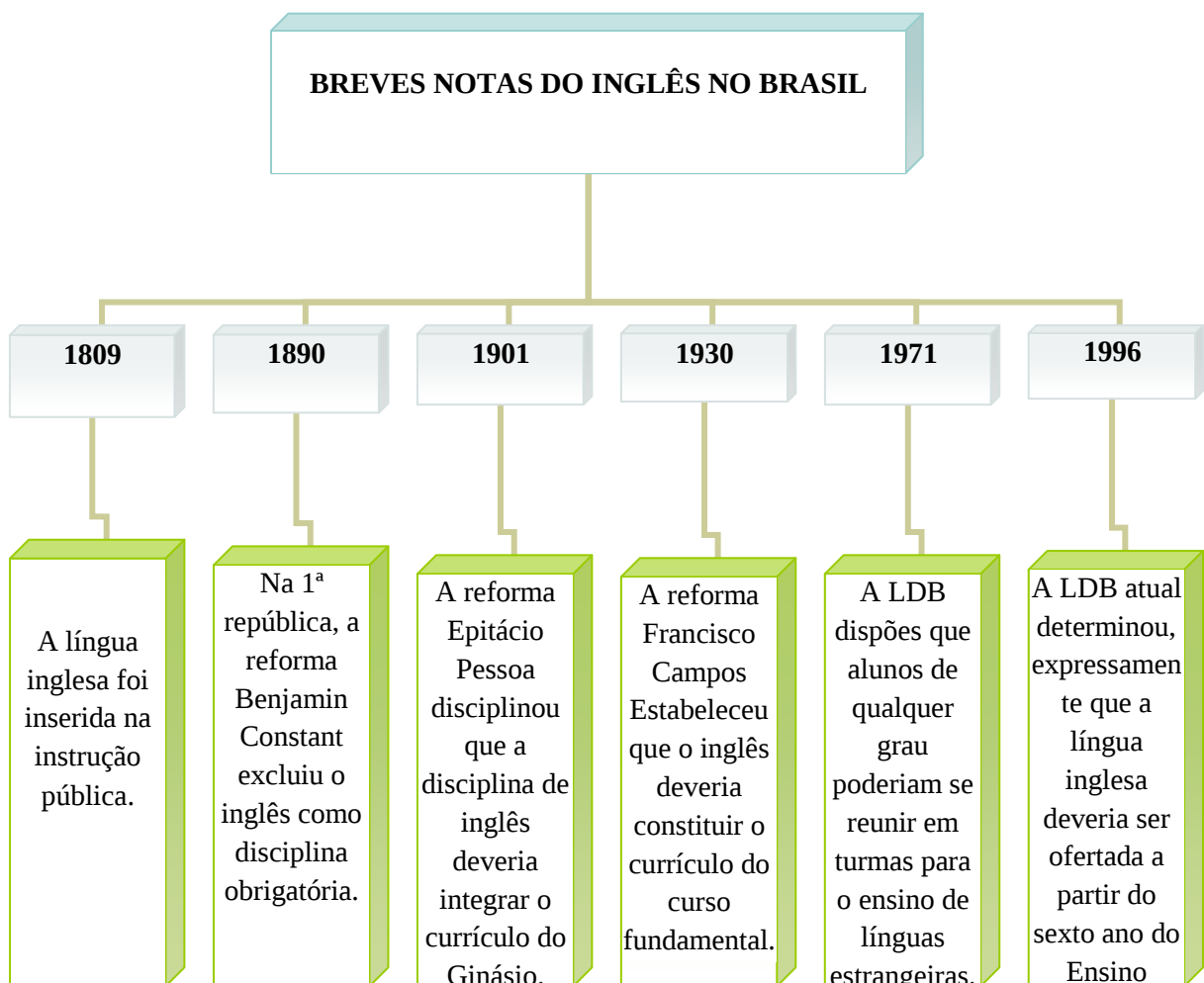
⁵⁵ Apesar de adotar o termo língua adicional, utilizo a sigla LE por ser mais tradicional seu uso.

enquanto outros analisam as convenções no discurso falado e escrito, buscando compreender como o Inglês acontece em diferentes práticas socioculturais.

A língua inglesa sofreu forte influência do latim, do grego e de diversos dialetos. Historicamente, é dividida em períodos: a) Inglês antigo; b) Inglês médio; c) Inglês moderno. Nem sempre o Inglês foi a língua em vigor. No início do século XI, o Francês detinha o prestígio social e cultural. Paulatinamente, porém, o Inglês passou a ser cada vez mais utilizado, deixando de ser a língua dos desprestigiados, para ser utilizado em atividades governamentais e pessoais, já no século XV. Indiscutivelmente, a partir da influência de William Shakespeare e outros poetas clássicos, do Inglês moderno, a língua passou a ser mais propagada por diversificadas culturas (GODINHO, 2011).

Nesse sentido, para melhor enfatizar o contexto da língua inglesa no Brasil, apresento na sequência um organograma com sua linha do tempo.

Organograma 1: Língua inglesa no Brasil (1809-1996)



Fonte: Autor (2019) – Adaptado de Savianni (2010)

Como foi possível observar no organograma, a disciplina língua inglesa passou por inserções e exclusões no currículo escolar ao longo de sua história e no decorrer das reformas ocorridas no Brasil até a LDB atual determinar sua oferta.

No Brasil, a língua inglesa foi instituída no âmbito escolar pelo Decreto de 22 de junho de 1809, regulamentado pela Decisão nº 29 de 14 de julho de 1809, que “cria nesta cidade uma cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria, uma de Inglês e uma de Francês” (BRAZIL, 1809, p. 28), conforme pode ser visto a seguir em trechos do documento:

[...] E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as línguas vivas têm o mais distinto lugar, é de muito grande utilidade ao Estado, para aumento, e prosperidade da instrução publica, que se crê nesta capital uma cadeira de língua francesa, e outra de inglesa. [...] No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos Professores de Gramática Latina. E pelo que toca à matéria do ensino, ditarão as suas lições pela Gramática que for mais bem conceituada, enquanto não formalizarem alguma de sua composição; habilitando os discípulos na pronúncia das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os bem falar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do século de Luiz XIV, e fazendo que nas traduções dos lugares conheçam o gênio, e idiotismo da língua, e as belezas e elegância dela, e do estilo e gosto mais apurado e seguido [...].
(BRAZIL, 1809, p. 29).

Assim, oficialmente, a língua inglesa foi inserida na instrução pública. Miranda (2015, p. 32) explica que “[...] a instituição do ensino da língua inglesa por meio do Decreto de 22 de junho de 1809, apresentava intenções que não a de favorecer aos trabalhadores, mas sim aos novos interesses comerciais dos ingleses [...]”.

O Decreto de 19 de novembro de 1829 criou uma comissão encarregada de organizar um projeto de regulamento para as escolas de primeiras letras. O art. 6º preceituava que “[...] os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica⁵⁶ de quebrados, decimais e proporções, nas noções mais gerais de geometria pratica, e gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã [...]” (BRAZIL, 1827, p. 72).

Ainda no Brasil imperial, o Inglês foi garantido mais uma vez como parte integrante da educação brasileira. O Decreto de 2 de dezembro de 1837, que converteu o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio Pedro II, estabeleceu que “[...] Art. 3º. Neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa [...]” (Coleção de leis do império, 1837, BRAZIL, p. 59).

⁵⁶ Grafia da palavra mantida conforme o texto original.

O ensino da língua inglesa no período imperial teve como principal característica o método tradicional leigo. O que não significa dizer a total ausência da pedagogia tradicional religiosa, mas sua redução. Assim, o livro didático na tendência tradicional “[...] auxilia o aluno na memorização dos conteúdos escolares, posteriormente, reproduzidos através das provas orais e escritas [...]” (NETO, 2015, p. 407). Na visão de Neto (2015, p. 427), “[...] A pedagogia tradicional resiste ao tempo e mantém-se em várias instituições de ensino que consideram ainda a aprendizagem como algo mecânico e o aluno um ser passivo, receptor dos conhecimentos [...]”.

Na primeira República (1890-1925), o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, ou mais conhecido como reforma Benjamin Constant, excluiu o Inglês como disciplina obrigatória, “[...] Art. 29. As disciplinas, a que se refere o art. 26, são todas obrigatórias, exceto: uma das duas línguas inglesa ou alemã, que o aluno escolherá à vontade para cursar e fazer exame [...]” (BRASIL, 1890). A exclusão não significou a proibição do ensino de Inglês no âmbito escolar, apenas que o aluno teria que se dedicar a uma ou outra língua, buscando estar apto para o exame preparatório. Este exame foi regulamentado pelo decreto nº 1.041 de 1892, que determinou aos Estados a aplicação de exames preparatórios para alunos interessados em se matricular nos cursos de instrução superior, inserindo, novamente, o Inglês no currículo escolar.

[...] Art. 5º. As provas escritas de Francês, Inglês e Alemão constarão de duas partes: versão de um pequeno trecho sorteado de prosa portuguesa, corrente e fácil, e tradução de um trecho poético francês, Inglês ou alemão, tirado à sorte, nunca menor de 15 linhas. As provas orais constarão de leitura, tradução e análise de um trecho de prosador fácil, sem auxílio de dicionário [...]. (BRAZIL, 1892, art. 5º).

Já no ano de 1901, a Reforma Epitácio Pessoa aprovou o regulamento para o ginásio. O decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901 normatizou no artigo 3º que a disciplina de Inglês deveria integrar o currículo do *Gymnasio Nacional*⁵⁷, devendo haver, em cada estabelecimento um lente (professor) de Inglês. O ensino da língua inglesa era facultativo apenas ao aluno que “[...] não quiser bacharelar-se em ciências e letras [...]”. (BRAZIL, 1901, art. 32).

Fato é que, no decorrer do período republicano, outras reformas na educação foram realizadas, por exemplo, em 1911, com o então ministro Rivadávia Correa. Oliveira (2015, p. 30) aponta que “[...] o referencial metodológico para o ensino de línguas, nos períodos imperial e republicano, baseava-se indistintamente na mesma abordagem utilizada no sistema

⁵⁷ Mantida redação original do documento consultado.

das línguas clássicas e das línguas modernas, ou seja, nos princípios da metodologia tradicional [...]”.

O início da década de 1930 é marcado pela publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Azevedo (2010, p. 35) apresenta que “[...] sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional [...]”. O Manifesto trazia a compreensão de educadores em entender a educação essencialmente pública, laica, gratuita, obrigatória, única no sentido de ser acessível a todos.

Na década de 1930, a reforma promovida pelo ex ministro Francisco Campos expressou, claramente, uma atenção ao ensino das línguas estrangeiras modernas, dentre elas, o Inglês. O Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário, estabeleceu que a disciplina de Inglês deveria constituir o currículo do curso fundamental, do 2º ao 4º ano (art. 3º), sendo disciplina obrigatória para candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia (art. 6º). Oliveira (2015, p. 31) explica que “[...] a reforma estabeleceu o ensino das línguas vivas estrangeiras destinando-se a revelar ao aluno, através do conhecimento linguístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos [...]”.

A partir de 1932, até 1969, há predominância da concepção pedagógica renovadora, marcada pela chamada Escola Nova. Queiroz, Moita (2007, p. 6) explicam que “[...] essa tendência retira o professor e os conteúdos disciplinares do centro do processo pedagógico e coloca o aluno como fundamental [...] defende uma escola que possibilite a aprendizagem pela descoberta [...]”.

Dando um salto para a década de 1960, para chegarmos à primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) da educação brasileira, a de 1961 nada regulou a respeito de orientação metodológica sobre línguas estrangeiras, de forma que as excluem do rol de disciplinas obrigatórias no currículo escolar. Kuhlmann Jr (2000, p. 486) explica que “[...] as orientações que já existiam na legislação educacional de estados como o de São Paulo, desde a década de 20, agora se fazem nacionais, correspondendo às exigências da legislação trabalhista [...]”. A orientação produtivista pode ser percebida no art. 1º, alínea “e”:

[...] Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

[...]

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio [...].

Dez anos mais tarde, é aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a lei nº 5.692,

de 11 de agosto de 1971, disciplinando que os alunos, de qualquer grau, poderiam se reunir em turmas para o ensino de línguas estrangeiras, sem, contudo, disciplinar uma língua em específico. Para Kulhmann Jr (2000, p. 489) “[...] devido a questões da política educacional relacionadas ao ensino médio e superior, [isso trouxe] consequências desastrosas para a educação infantil [...]”.

Nesse período, há uma forte predominância da tendência pedagógica tecnicista. Saviani (2005, p. 34) explica que “[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo, tornando-a operacional [...]”.

A educação é utilizada como uma forma de manobra por parte das classes dominantes. Queiroz e Moita (2007) caracterizam essa tendência como moldada para o alcance de objetivos instrucionais, focada na ideia de aprender-fazendo, estabelecendo como recurso a mera cópia e repetição dos conteúdos.

Vinte e cinco anos depois da LDBEN 5692/71, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, determinou, expressamente, que a língua inglesa deveria ser ofertada a partir do sexto ano do ensino fundamental (art. 26, §5º), sendo obrigatório o seu estudo no currículo do ensino médio (art. 35-A, §4º).

A partir da LDBEN de 1996, são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), leis que estabelecem metas e objetivos para cada curso. Nelas, a área de língua adicional moderna foi posta como obrigatória no Ensino Fundamental. A abordagem pedagógica deveria ultrapassar as disciplinas. Segundo o documento, “[...] pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica dos projetos temáticos [...]” (BRASIL, 2013, p. 4).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos) trazem variados argumentos para o ensino da língua adicional no âmbito escolar. Rojo (2000) reforça que os PCN significam um avanço nas políticas educacionais e linguísticas do país, beneficiando uma cidadania consciente.

Com o advento da BNCC, a língua adicional (Inglês) permite que o aluno possa estar inserido num mundo globalizado e plural, desde que a construção do conhecimento na sua formação linguística ocorra de maneira consciente e crítica. A Base ressalta que o ensino de Inglês tem o caráter formativo, na medida em que usuários da língua adicional não estão adstritos aos países cuja língua oficial seja o Inglês. Também, no ensino/aprendizagem da língua adicional deve ser observada a visão de letramento (multiletramentos) em razão das

práticas sociais do mundo digital. O documento traz que os eixos organizadores do ensino do Inglês são: a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural (BRASIL, 2017).

Em se tratando da relevância do ensino de língua adicional, o primeiro argumento a ser apresentado trata-se da natureza da linguagem, que significa a produção de discursos (ROJO, 2000). Bakhtin (1986, p. 60) argumenta que “[...] todas as áreas da atividade humana envolvem o uso da linguagem [...] e que a natureza e as formas do uso são tão diversas quanto as áreas da atividade humana [...]”⁵⁸. O discurso “[...]” é o uso da linguagem para além da sentença: como pessoas usam a linguagem nos textos e nos contextos [...]”⁵⁹ (SCHIFFRIN, 2013, p. 169). Bakhtin (2006) explicou que há diferentes formas de discurso, as quais variam conforme cada época e cada grupo social, já que “[...] o lugar de onde falamos tem um papel fundamental na determinação daquilo que falamos [...]” (SOARES, 2001, p. 51). O filósofo da linguagem explica que há enorme diversidade de gêneros do discurso por conta das variadas possibilidades da atividade humana e porque “[...] cada esfera de atividade contém seu próprio repertório de gênero do discurso que diferencia e se desenvolve como a esfera particular e se torna mais complexa [...]”⁶⁰.

2.5 Resumindo – Capítulo 2

Neste Capítulo, com o objetivo de apresentar o recorte teórico que utilizo para a pesquisa, busquei:

- a) Contextualizar o letramento a partir de suas raízes históricas, informando que dentre as formas de se compreender o letramento há autores que preferem a linha do letramento ideológico. Também, apresentar vários teóricos que estudam o letramento a partir de suas múltiplas perspectivas, principalmente as categorias estudadas por Brian Street (letramento autônomo/letramento ideológico); Magda Soares (versão fraca/ versão forte do letramento); Mary Hamilton (letramentos locais, letramentos vernaculares e letramentos institucionais);
- b) Discorrer que o letramento crítico é desenvolvimento a partir da capacidade de leitura associada com as práticas sociais, fazendo uma breve discussão histórica do letramento crítico;

⁵⁸ No original: [...] All the diverse areas of human activity involve the use of language. Quite understandably, the nature and forms of this use are just as diverse as are the areas of human activity [...].

⁵⁹ No original: [...] Discourse is the use of language above and beyond the sentence: how people use language in texts and contexts [...].

⁶⁰ No original: [...] each sphere of activity contains an entire repertoire of speech genres that differentiate and grow as the particular sphere develops and becomes more complex [...].

- c) Delimitar que dentre os diversos tipos de materiais didáticos possíveis, meu estudo foca no livro didático e discutir, fundamentado em teóricos e em normas, como o LD pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
- d) Estabelecer que a pesquisa está limitada à análise do livro didático de Inglês e expor a importância da língua adicional a partir da ótica de estudiosos do campo;
- e) Explicar que o tema transversal ‘Ética’ favorece a diversidade de valores, possibilita problematizar conflitos e organiza a conduta dos sujeitos;
- f) Explicar que o tema transversal ‘Pluralidade Cultural’ favorece o entendimento da existência de uma sociedade plural, destacando a importância do respeito à diversidade e combater todas as formas de preconceito e discriminação;
- g) Fazer um percurso histórico do ensino de língua adicional (Inglês) por intermédio de documentos oficiais e destacar a relevância do ensino de língua adicional, em razão da natureza da linguagem.

FONTE: Autor (2019)

3. APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO, DAS CATEGORIAS, RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, faço apresentação da coleção analisada a partir do Guia do PNLD e do Manual do Professor (2017), das categorias elaboradas nesta pesquisa, além de descrever as características que busco nos textos e atividades, informando os resultados encontrados, tanto qualitativos quanto quantitativos. Também faço a análise da coleção selecionada. Ressalto que a coleção analisada privilegia o uso das duas línguas: Inglês e Português.

3.1 Apresentação da coleção *Time to Share*

O Guia do PNLD é construído a partir da colaboração de diversos atores. O processo de avaliação das coleções é meticuloso, realizado por profissionais com experiência no campo. Em sua estrutura, o Guia traz resenhas das coleções aprovadas. No caso do Inglês, na avaliação de 2017, foram 5 (cinco) obras. A forma composicional da resenha apresenta a visão geral, a descrição, a análise da obra e a possível forma de utilizar o LD em sala de aula.

Especificamente, o Guia de 2017 apresentou como tendências na avaliação, e para aprovação das coleções, valorizar o volume de textos literários, a inclusão de temas críticos e inovadores, conteúdos que favoreceram as relações e diálogos interculturais, a importância da língua materna no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, além da inserção de conteúdos e textos (BRASIL, 2017).

Em se tratando do ensino de língua estrangeira moderna, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) dispõem que a formação escolar é fundamental para que o indivíduo seja um agente atuante no exercício da cidadania. Segundo o Guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2017, p. 9), “[...] A educação almejada para o nosso país, em suma, é a que constrói o conhecimento na diversidade, com respeito, solidariedade, autonomia e exercício pleno da cidadania [...]”.

Conforme o Documento, a língua estrangeira pode colaborar com o indivíduo para se tornar um cidadão não restrito aos direitos voltados para bens e serviços, mas, sobretudo, para um caráter político. Desta forma, cidadania, para o Guia, tem por propósito desenvolver o aluno para uma atitude emancipadora, favorecendo que ele possa ser um agente ativo na construção social e política da sociedade (BRASIL, 2017). O Guia do PNLD (2017) apresenta a compreensão de que o ensino de língua estrangeira, especialmente, nos anos finais do EF, por meio de aspectos políticos e pedagógicos, ajuda o aluno a participar de decisões na sua comunidade, por exemplo.

Do exposto, as coleções avaliadas apresentaram temas sobre atualidades, direito, justiça, tolerância dentre outros. Conforme o Guia do PNLD,

“[...] há uma preocupação das coleções em se afastar da fórmula de que se aprenderia língua estrangeira a partir de situações padronizadas, que supostamente representam cenas do cotidiano e certos padrões de comportamento, como tradicionais unidades ‘Na padaria’, ‘Consulta médica’ [...]” (BRASIL, 2017, p. 25).

Nesse sentido, o ensino da língua é tratado como um fenômeno sociodiscursivo, materializado em gêneros que circulam socialmente.

As coleções aprovadas são distribuídas às escolas. Isso significa que milhares de estudantes utilizaram algum dos LD avaliados e aprovados pelo PNLD. Dados do Censo Escolar 2017⁶¹, publicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), mostram que mais de 12 milhões de alunos foram matriculados nas séries finais (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental, como pode ser visto na sequência.

Tabela 2: Matrículas no EF (6º ao 9º anos) 2017

Matrículas	
Educação básica – Ensino Fundamental (anos finais) - 2017	
Brasil	12.019.540 (milhões)

Fonte: INEP

Paralelo a estes dados estatísticos, o PNLD 2017 beneficiou 10.238.539⁶² (dez milhões, duzentos e trinta e oito mil, quinhentos e trinta e nove) alunos com a distribuição de LD para o EF (6º ao 9º anos). Ou seja, quase a totalidade de alunos matriculados no EF nos anos finais (6º ao 9º anos) receberam LD.

Especificamente sobre a coleção em análise, *Time to share*, de Gisele Aga e Vicente Martinez, da Editora Saraiva Educação, 1ª edição – 2015, destaco que o montante de exemplares distribuídos para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental ultrapassou 2 (dois) milhões, como mostro na sequência.

Tabela 3: Quantitativo de exemplares da coleção distribuída no país

ITEM	NOME DA COLEÇÃO	QUANTIDADE DE EXEMPLARES
1	Time to share	2.006.853

Fonte: FNDE (2018)

⁶¹ Levantamento estatístico para coleta de informações da Educação Básica.

⁶² Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

A respeito da coleção ‘*Time to share*’, o Guia (2017) discorre que um dos pontos fortes é a integração da produção e compreensão escrita e oral. Trata-se de um LD cujo estudo se contextualiza a partir dos gêneros do discurso.

A coleção está dividida em 4 (quatro) volumes, cada uma com oito unidades temáticas. Cada unidade traz as seguintes divisões internas: *Reading Comprehension*, *Focus on Vocabulary*, *Language in Use*, *Listening Comprehension*, *Speaking*, *Writing*. Segundo o Manual do Professor (MP), no aspecto da linguagem, a obra tem como norte a abordagem sociointeracionista. A coleção apresenta textos e atividades elaborados de modo a enfatizar funções comunicativas, conteúdos linguísticos, gêneros do discurso e temas transversais (BRASIL, 2017). O Guia do PNLD 2017 informa que os textos presentes na coleção favorecem o estudo da diversidade social, étnica, de gênero. Na seção ‘Palavras Finais’, ressaltarei as impressões que tive em relação a estas afirmações dos avaliadores.

Na compreensão escrita, a coleção se utiliza de gêneros do discurso para propiciar ao aluno articular os conhecimentos com o processo de leitura. Na produção escrita, a coleção se propõe a integrar a prática do léxico com diversificados gêneros. Em se tratando da compreensão oral, ela incentiva o aluno a ler e falar sobre as temáticas apresentadas. No que diz respeito à produção oral, ocorre reforço dos aspectos linguísticos e temáticos, favorecendo atividades comunicativas, a partir de gêneros orais. No que tange aos elementos linguísticos, segundo o guia do PNLD, os textos e atividades estimulam uma atitude reflexiva do aluno, sistematizando o conhecimento a partir de situações contextualizadas (BRASIL, 2017).

Na sequência, apresento as imagens das capas dos livros didáticos que integram a coleção em análise.

Figura 1: LDI ‘*Time to share*’



Fonte: Autor (2019)

O MP traz que a coleção se destina aos anos finais do EF. A análise da obra reforça a variedade de gêneros do discurso com predominância de linguagem verbal. A coleção

apresenta orientações didáticas e metodológicas. É proposta dela trazer à tona temas que estimulem a discussão de valores essenciais para a sociedade, reforçando a tolerância e a solidariedade. Nesse sentido, faço menção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por ser um documento que disciplina as aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica. O referencial elenca que, dentre as competências específicas, espera-se que o aluno identifique e combata as diversas formas de injustiça, preconceito e violência (BRASIL, 2017, p. 577).

A Base propõe que no EF a língua inglesa tenha por finalidade possibilitar que os estudantes pratiquem linguagem diversificada, estabelecendo a prática da linguagem como competências específicas para compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural (p. 66).

O quadro na sequência traz as habilidades (*Reading, Writing, Vocabulary, Speaking, Listening*) e seus objetivos previstos na coleção, conforme o MP.

Quadro 5: Habilidades linguísticas e objetivos na coleção

SEÇÃO	OBJETIVOS
<i>Reading</i>	Preparar os alunos para os usos reais e concretos da língua Expor o estudante a uma grande variedade de gêneros textuais/discursivos
<i>Vocabulary</i>	Expor o aluno a uma visão de língua que ressalta a importância da construção de sentidos nas interações
<i>Listening</i>	Focar a compreensão dos sentidos e não apenas a localização de informações
<i>Speaking</i>	Propor ao estudante um contexto para uso tanto de aspectos linguísticos, quanto temáticos ou comunicativos
<i>Writing</i>	Focalizar o processo de escrita e não apenas o produto realizado pelos estudantes

Fonte: MP (p. 189-191)

Segundo o Guia do PNLD (BRASIL, 2017), a escola tem enorme importância na educação nacional, pautada na construção da diversidade, do respeito e da solidariedade. Por esse prisma, ensinar língua estrangeira no âmbito escolar favorece que os alunos tenham o exercício de formas de significação, marcadas pelos aspectos linguísticos e culturais. Para tanto, os textos contidos podem fomentar reflexões voltadas para a diversidade linguística e cultural, favorecendo o respeito às diferenças.

A coleção em análise foi avaliada e aprovada pelo PNLD 2017. No Guia, há fichas de avaliação das obras participantes da concorrência para escolha das coleções. Em respeito

aos textos, os avaliadores observaram se há variedade de gêneros do discurso. Assim, dentre outros, aparecem os gêneros *flyer*, *pôster*, *cartoon*, *comic strips*, *advertisement*. São 8 (oito) unidades em cada um dos 4 (quatro) volumes da coleção, o que totaliza 32 (trinta e duas) unidades. Há 58 (cinquenta e oito) diferentes tipos de gêneros do discurso. Isso resultaria em quase dois gêneros por unidade. Ao ser feito o raciocínio levando em conta o ano escolar com 200 (duzentos) dias letivos, e, além disso, as aulas de língua estrangeira moderna costumam ter carga horária específica (1 hora por semana), isso representaria, aproximadamente, um gênero do discurso sendo trabalhado a cada 4 (quatro) dias, considerando, claro, a ocorrência de cada gênero. A partir dos dados apresentados, considero que, apesar da diversidade de gêneros do discurso, isso pode ser pouco favorável ao aluno, na medida em que, possivelmente, os gêneros poderão ser explorados de forma superficial, uma vez que são em número razoavelmente alto para os dias letivos, ainda mais se considerarmos que o calendário escolar apresenta atividades (provas e reuniões, por exemplo) que ocupam parte desses dias.

Também na ficha é verificado se a coleção contribui para a diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero. É possível verificar que esses aspectos estão presentes nas unidades temáticas do LD em análise. Dentre os temas apresentados, destaco alguns que considero pertinentes para a formação cidadã: violência doméstica e sexual, as distintas formações familiares, combate à discriminação, bem como abordagem a direitos sociais e civis. Além disso, há apresentação de gêneros contendo elementos socioculturais, tanto do Brasil, quanto de culturas associadas à língua estrangeira. Aborda, ainda, os conhecimentos linguísticos, na medida em que prevê que habilidades como *Reading*, *Speaking*, *Writing*, por exemplo, estejam contempladas em diferentes tipos de atividades.

No que importa aos aspectos teórico-metodológicos, a coleção traz textos e atividades que cuidam em valorizar o respeito mútuo. Desta maneira, é possível encontrar no LD a atenção para que temáticas que possam conter discussões mais sensíveis (família, gênero, aparência física) estejam isentas de estereótipos e preconceitos.

3.2 Categorias de Análise

Na sequência, apresento um quadro contendo os blocos do letramento crítico e os temas transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’. Também trago as 4 (quatro) categorias de análise em cada bloco, totalizando 12 (doze).

Quadro 6: Categorias para geração e análise de dados (Letramento crítico/ Temas Transversais Ética e Pluralidade Cultural)

Categorias	Letramento crítico
	Os textos e atividades
Permissão à criticidade	Permitem ao aluno expressar sua visão pessoal de forma crítica, a partir de variados gêneros do discurso.
Questionamento a ideologias	Ajudam o aluno a questionar ideologias dominantes.
Favorecimento ao multiletramento	Favorecem a multiplicidade de formas de linguagem (multiletramento).
Superação de elementos linguísticos	Articulam a abordagem dos elementos linguísticos à formação de um leitor crítico, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos.
Categorias	Ética
	Os textos e atividades
Favorecimento à cidadania	Favorecem a compreensão da cidadania na ampliação de exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais.
Auxílio no diálogo	Auxiliam para a prática do diálogo com intuito de mediar conflitos.
Ampliação do respeito	Colaboram para que o aluno amplie atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas (etnia, gênero, limitação física).
Propositura de soluções	Estimulam o aluno a questionar a realidade a partir da formulação de problemas, instigando-o a propor soluções.
Categorias	Pluralidade
	Os textos e atividades
Reflexão sobre a família	Desafiam o aluno a refletir sobre a organização familiar em transformação no mundo contemporâneo.
Valorização de culturas	Estimulam a valorização de diferentes culturas.
Discussão em relação à discriminação	Colaboram para uma atitude de empatia e solidariedade com aqueles que sofrem discriminação.
Compreensão da desigualdade social	Permitem a compreensão da desigualdade social como um problema coletivo.

Fonte: Autor (2018).

Com a categoria 1 do bloco Letramento, analisei se e como os textos e atividades permitem ao aluno expor sua opinião de forma crítica, a partir de variados gêneros do discurso.

Defendo que o ideal é que o LDI favoreça o aluno a desenvolver atitude crítico-reflexiva sobre o conteúdo apresentado, encorajando-o a identificar a concepção de mundo, estimulando-o a compartilhar, rejeitar ou reconstruir a perspectiva proposta no texto ou atividade, refutando a ideia tida como garantida.

Ao expressar sua visão pessoal, é possível que o aluno seja capaz de ampliar a consciência crítica do ambiente social no qual está inserido. Nesse contexto, ele pode ser conduzido a entender que “[...] saber uma língua estrangeira, além de ampliar os horizontes culturais, pode promover deslocamentos na compreensão da própria realidade [...]” (DIAS; CRISTOVÃO, 2009, p. 8).

Osakabe (2001, p. 8) diz que “[...] pensar a educação enquanto linguagem é pensar, portanto, a educação enquanto processo constitutivo (de) e constituído (por) sujeitos [...]”. É por intermédio da linguagem que a aprendizagem acontece. Vigotski, Luria, Leontiev (2010, p. 114) explicam que “[...] a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança [...]”.

A construção do saber pode ser mais útil a partir de múltiplas vozes existentes na sociedade. O autoritarismo científico não me parece ser o melhor caminho para a formação de novos saberes⁶³. Segundo Bakhtin (2006, p. 41) “[...] a psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da ‘enunciação’ sob a forma de **diferentes modos de discurso** [...]” (grifos nossos).

Na perspectiva bakhtiniana, a interação entre indivíduos não significa um simples ato de comunicação. Novais (2008, p. 81) menciona que “[...] o diálogo vai além do ato comunicativo imediato e superficial, e é compreendido como discurso, linguagem utilizada em situações de comunicação de ideias e construção de significados que estão inseridos em um contexto social [...]”.

Apesar da heterogeneidade dos discursos, eles são relativamente estáveis, isso significa dizer que cada tipo de discurso possui seu conteúdo temático, o estilo linguístico e sua estrutura composicional (BAKHTIN, 1986). Costa (2009, p. 18) acrescenta que

[...] Tudo isso, pois, refere-se ao domínio: (i) da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição, diálogo); (ii) do gênero discursivo (conversa, conto de fadas, relato de experiência, lenda); (iii) das dimensões textuais (uso dos tempos verbais; uso dos organizadores textuais; progressão anafórica; esquema dos atantes; pontuação). Nesse sentido, na produção de um gênero, vai haver sempre uma interação determinada, regulada pela organização enunciativa da situação de produção, que é definida por alguns parâmetros sociais: (i) o lugar social da interação (sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico); (ii) os lugares sociais dos interlocutores ou enunciadores (relações hierárquicas, relações interpessoais); (iii) finalidades da interação (intenção comunicativa do enunciador) [...].

Para Bakhtin (2006), a palavra é caracterizada como ideológica⁶⁴. Ele exclui a

⁶³ Utilizo a expressão autoritarismo científico para significar a verdade única do saber. A construção do conhecimento requer o debate e a discussão de ideias. Do contrário, se há intolerância ao contraditório, o saber científico poderá ter sua relevância limitada, isso numa perspectiva dialógica.

⁶⁴ Segundo Bakhtin (2006, p. 36), “[...] O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia [...]”.

lexicologia, a gramática e a fonética (categorias linguísticas) como aplicáveis ao discurso interior. “[...] Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo, tem sua expressão no discurso interior [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 143).

Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 119) argumentava que “[...] uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável [...]”. Para ele, as palavras não são imutáveis, elas são dinâmicas, se alteram, evoluem e não se limitam a exprimir o pensamento.

Para melhor compreender esse ato de comunicação, Daniels (2003, p. 86) explica que

[...] Bakhtin apresenta uma descrição sociocultural situada da mediação semiótica. Sua ênfase no diálogo e no que denominou “ventriloquismo” abriu passagem para uma compreensão dos processos pelos quais a voz ou as vozes do outro ou dos outros são apropriadas pelos indivíduos.

Com a categoria 2, do bloco Letramento, analisei se e como os textos e atividades ajudam o aluno a questionar ideologias dominantes.

Bakhtin (2006, p. 16) afirma que “[...] todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua [...]”. O signo, na proposta de Mikhail Bakhtin, emerge e existe a partir da interação social. Sua significação está contida numa “[...] realidade material e concreta [...]” (GEGe, 2009, p. 93). Assim, a ideologia deriva do signo e não da consciência. Isso significa dizer que “[...] a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Na ótica do filósofo, a ideologia deve ser compreendida no contexto de sua realidade histórica, a qual é mutável, pois pode variar a depender do lugar social que o indivíduo ocupa. E, por intermédio da palavra, as mudanças podem ser percebidas. Viaro (2017, p. 11) exemplifica as alterações na língua com alguns exemplos:

[...] Quem imaginaria que, na linguagem falada, *cara* pudesse um dia vir a significar “pessoa” (e ainda por cima no gênero masculino: um *cara*)? Todavia, a palavra *pessoa*, por sua vez, sofreu um desenvolvimento semântico parecido, pois veio de *persona*, que significa “máscara” [...]. (grifos do autor).

No contexto da língua inglesa, essas alterações também acontecem. Godinho (2001, p. 51) argumenta que

[...] Os vários níveis sociais começaram a se refletir na língua inglesa à

medida que esta adotava termos normandos. A classe anglo-saxônica mais abastada, pelos motivos de sempre, achava o francês muito chique, e, claro, muito conveniente. Não é de admirar que as profissões que exigiam mais técnica e habilidade adotavam nomes franceses, entre elas a de alfaiate (*tailor*) e pintor (*painter*) enquanto as ocupações consideradas mais humildes tinham nomes anglo-saxões como *shoemaker* (sapateiro), *miller* (moleiro) e *baker* (padeiro) [...]. (Grifos nossos).

As mudanças ocorridas nas palavras não se restringem apenas aos aspectos ortográficos. Mais que variante linguística, há alteração ideológica. Como exemplo posso citar **boiola**⁶⁵ e **larica**⁶⁶, além do termo *gay*, com suas variantes, **bicha**, **biba**, **bicha louca**. Essas últimas palavras têm carga semântica pejorativa, indicando o pensamento ideológico do locutor. A esfera, o grupo social e o momento histórico são fatores que influenciam a língua. A palavra veicula a ideologia (BAKHTIN, 2006).

Fiorin (1998, p. 28) comenta que “[...] a esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros, dá-se o nome de ideologia [...]”. Ele explora a terminologia indicando que a ideologia não está presente na consciência do indivíduo, mas no social. Ela (ideologia) é um fenômeno obtido a partir da realidade. Em razão de não ser neutra, uma determinada classe social irá se expressar da maneira como enxerga a realidade, por exemplo, para melhor ser observada, o fenômeno da linguagem precisa situar os sujeitos (BAKHTIN, 2006).

A ideia de uma ideologia acima das demais não fortalece a democracia. Saviani (1999, p. 66) afirma que “[...] se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem de conteúdos culturais, para legitimar sua dominação [...]”.

É importante para o aluno compreender que a sociedade não é estável. Ela está em constante transformação. Na ótica bakhtiniana, o signo é ideológico e dialógico. Di Fanti (2016, p. 100) diz que “[...] o signo bakhtiniano, então, constitui-se como uma atitude responsiva ativa de um determinado sujeito em relação a algo e, para ser compreendido, exige também uma atitude dialógica de outro sujeito, o qual produz signos [...]”.

⁶⁵ Segundo Bueno (2003, p. 46), “[...] o termo é usado de forma pejorativa para designar homossexual masculino. É possível que seja uma evolução de uma antiga gíria, ‘bói’, que nada tem a ver com ‘bói’ sinônimo de contínuo [...]. O autor explica que a expressão aparece no livro **Memórias do Café Nice**, de Nestor de Holanda e, na obra, a maioria dos jovens (bóis) era homossexual. Ao termo, foi acrescido o sufixo ‘-ola’, para designar noção pejorativa ou de diminuição.

⁶⁶ Segundo Bueno (2003, p. 140), “[...] ‘Larica’ em Portugal designava o joio, uma erva daninha, tóxica, que nasce no meio das plantações de trigo. O termo significa ‘separar o joio do trigo’. Como gíria, ‘larica’ significa ‘fome’ [...]”. No Brasil, acredita-se que o termo foi migrado para os traficantes de drogas e daí para os usuários.

A linguagem remete à interação. Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado permite a comunicação entre locutor e interlocutor. O que é dito hoje, foi dito em algum outro momento, mesmo que colocado de outra forma, ou seja, o enunciado não é original⁶⁷. Além disso, o enunciado não é neutro. Para Bakhtin (2006, p. 32), “[...] a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social [...]”. Percebo que a ampliação do saber pressupõe a participação de mais de um indivíduo. Para o filósofo, a própria consciência individual é fruto de um fato sócio-ideológico.

A verdade é que enunciados estereotipados desfavorecem a linguagem enquanto mecanismo de interação para a constituição do saber.

Com a categoria 3, do bloco Letramento, analisei se e como os textos e atividades favorecem a multiplicidade de formas de linguagem (multiletramento).

Na seção em que discorri sobre o letramento e o letramento crítico, trouxe a ideia de Brian Street sobre letramento autônomo e letramento ideológico. Em palavras curtas, ele explica que enquanto o letramento autônomo (*autonomous model*) requer a utilização da técnica para ler e escrever, o letramento ideológico (*ideological model*) compreende a leitura e a escrita como práticas sociais. Street (2017) traz que a ampliação do conceito de letramento emerge a partir do movimento *New Literacy Studies* (NLS). Para ele “[...] O letramento, nessa perspectiva, já é parte de relações de poder e de como as pessoas se apossam deste contingente nas práticas culturais e sociais e não apenas significa fatores cognitivos e pedagógicos [...]”⁶⁸ (STREET, 2009, p. 24, **tradução nossa**).

A globalização tem influência não apenas no campo econômico, mas também no social, no cultural, na área das ciências, por exemplo. O termo globalização é utilizado com bastante frequência na atualidade, contudo, não se trata de um fato novo. Friedman (2005) explica que a globalização teria três fases. A fase que se inicia no final do século XVI até o século XIX, marcada por colônias imperiais; a fase pós o ano de 1800 até o início do século XXI, marcada pelo surgimento da *internet*; e a fase atual, iniciado a partir dos anos 2000. Justamente com a influência da *internet*, surgem diversificadas possibilidades para que os

⁶⁷ Aqui, faço menção ao termo **enunciado adâmico**, o qual faz referência a Mikhail Bakhtin. Bakhtin (1997, p. 319) diz que “[...] na realidade, como já dissemos, todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores. O locutor não é um Adão [...]”.

⁶⁸ No original Street (2009, p. 24): “[...] Literacy, in this sense, is then already part of power relationship and how people take hold of it is contingent on social and cultural practices and not just on pedagogic and cognitive factors [...]”.

letramentos aconteçam. O cenário em que duas ou mais pessoas interagem, presencialmente, se altera para permitir que várias pessoas se socializem, propaguem aspectos culturais, linguísticos, bem como demonstrem poder do ponto de vista ideológico. Ante o crescimento da *internet*, o letramento se apresenta em diferentes gêneros.

Bakhtin (2006, p. 262) traz que “[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso [...]”. Para ele, a linguagem está presente na atividade humana, sendo que a língua acontece na forma de enunciados que, por sua vez, além de refletirem o conteúdo temático e o estilo, abarcam a construção composicional. Isso significa dizer que “[...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; e a esses gêneros correspondem determinados estilos [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 266).

Nesse sentido, aponto a multiplicidade de formas de linguagem (multiletramento). Leander, Scharber e Lewis (2017, p. 2) trazem alguns exemplos ilustrativos das alterações tecnológicas ocasionadas pela *internet* nas práticas de letramento. Os autores mencionam que *Facebook*, *Instagram*, *Snapchat*, *Twitter*, *Whatsapp* proporcionam diferentes formas de interação, exigindo um mínimo domínio de capacidades de letramento vinculadas ao aspecto digital. Em suas palavras “[...] a relação entre letramento e a *internet* desestabilizou compreensões convencionais de letramento como práticas fundamentadas com mera escrita alfabética [...]” (LEANDER; SCHARBER; LEWIS, 2017, p. 3, **tradução nossa**⁶⁹).

Assim, seria relevante que o LD apresentasse textos e atividades levando em conta a multimodalidade de linguagens existentes. As variadas tecnologias formam e são formadas a partir das relações e práticas sociais (LEANDER, SCHARBER, LEWIS, 2017). Conforme Freebody (2017) expõe, a relação entre letramento e poder estará cada vez mais digitalizada, com comunicações *online*, por meio das mídias sociais.

Na verdade, há inúmeras informações disponíveis neste século. Com os avanços no campo tecnológico se torna possível registrar os dados em distintos suportes, acessíveis aos alunos. Contudo, faz-se importante que o aluno seja levado a refletir sobre a informação recebida ao invés de apenas localizá-la.

Com a categoria 4, do bloco Letramento, analisei se e como os textos e atividades articulam a abordagem dos elementos linguísticos à formação de um leitor crítico, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos.

⁶⁹ No original: “[...] our understanding of relations between literacy and Internet Technologies destabilizes conventional understandings of literacy as fundamentally concerned with alphabetic print [...]”.

Leffa (1988) apresenta variados métodos de ensino de línguas. O autor cita, por exemplo, a **abordagem da gramática e da tradução (AGT); abordagem direta; abordagem para a leitura; abordagem audiolingual**. À guisa de conclusão, ele enfatiza que “[...] as abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas [...]” (LEFFA, 1988, p. 25).

Não é propósito aqui descrever cada uma das abordagens e métodos listados acima, com o fim de afirmar se são bons ou ruins para o aprendizado de línguas. Até porque para que essa discussão fosse levantada, teria que situar cada abordagem ou método em seu momento histórico. Contudo, faço uso do exposto pelo autor para discorrer sobre a importância que tem para o aluno, no processo de ensino da língua, ultrapassar a mera codificação e decodificação textual.

Seria útil que o LD apresentasse textos e atividades, permitindo ao aluno aprender uma língua de forma contextualizada, sem priorizar unicamente aspectos gramaticais e/ou ortográficos da língua, por ser “[...] preciso adotar uma visão de letramento que privilegie sua natureza social e leve em conta a possibilidade de apropriar-se da linguagem e de transformá-la [...]” (TAGATA, 2017, p. 387). Compreendo que os conteúdos no LD são mais úteis quando levam o aluno a refletir os assuntos. Convém que o LD favoreça o ensino do aluno com o intuito de alargar sua compreensão da realidade. A utilização do LD pode fazer mais sentido se “[...] reforçar o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais, atendendo às novas demandas da escola [...]” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 44). Segundo Freebody (2017, p. 6) “[...] o letramento é melhor visto por seu aspecto social [...]”⁷⁰. Na linguagem há concentração de atos linguísticos e sociais.

Desta forma, reforço que o LD, em especial o LDI (meu objeto de estudo), necessita apresentar seus conteúdos favorecendo o letramento crítico para ampliação de um ponto de vista protagonista por parte do aluno a respeito do mundo. Os PCN também valorizam a importância da criticidade no desenvolvimento educacional do aluno.

Não quero com o discurso posto excluir a importância da abordagem dos elementos textuais da língua. Obviamente, questões linguísticas devem ser ensinadas, porém, reforça-se que o LD deveria levar o aluno a refletir a respeito do texto, encarado como prática social, “[...] o leitor crítico, dentro dos seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas, e, à luz dessa análise, julga-os criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos materiais [...]” (SILVA, 1998, p. 28).

⁷⁰ No original: Freebody (2017, p. 6) “[...] literacy is best seen as social [...]”.

Após breve exposição de cada uma das categorias elaboradas sobre o letramento crítico, discorro, a seguir, a respeito das categorias do Tema Transversal ‘Ética’.

Com a categoria 1, do bloco Ética, analisei se e como os textos e atividades favorecem a compreensão da cidadania na ampliação de exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais. A meu ver, ter consciência de dever e direito político está além da ideia de votar, ser votado ou integrar alguma sigla partidária. Mais que isso, envolve “[...] compreender a cidadania como participação social, posicionando-se de forma crítica, responsável e construtiva [...]” (BRASIL, 1998, p. 7).

Dagnino (1994) explica que é necessário enxergar a cidadania em sua construção histórica. O conceito de cidadania não pode ser entendido como um significado universal. A compreensão acerca da cidadania necessita abarcar os conflitos reais, inseridos no momento histórico do corpo social.

Gadotti (2000) aborda a questão da educação ‘para’ e ‘pela’ cidadania, enfatizando, também, a consciência de conceituar a cidadania numa contextura histórica. O autor corporifica alguns elementos de direitos e deveres políticos, civis e sociais. Para ele, “[...] direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc [...]” (GADOTTI, 2000, p. 1), são tidos como exemplos de cidadania que precisam ser ensinados para o aluno refletir a construção desses direitos e cobrar quando não são obedecidos.

Com a categoria 2, do bloco Ética, analisei se e como os textos e atividades auxiliam para a prática do diálogo com intuito de mediar conflitos. Uma sociedade é formada por indivíduos com identidades distintas que se permitem no convívio social compreender a multiplicidade de respostas a uma dada questão. A verdade única pode ser refutada, na medida em que existem múltiplos olhares no corpo social. Assim, a linguagem tem importante função na mediação de conflitos.

Queiroz e Souza (2014, p. 97) afirmam que “[...] a linguagem é uma construção contínua, um trabalho constituído na interrelação entre sujeitos sociais e humanos[...].” Os autores enfatizam ainda que por intermédio da linguagem ocorre a participação do ser humano no processo de comunicação. Ela (linguagem) auxilia o indivíduo a defender pontos de vista, partilhar ideias e construir visões de mundo em sociedade, objetivando a produção do conhecimento.

Morais (1993, p.12) suscita que “[...] o meu interlocutor me leva para sua perspectiva, eu o trago para a minha, e assim o conteúdo da nossa conversa vai se acumulando de informações enriquecedoras [...]”.

Bakhtin (2006, p. 16) diz que “[...] toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo [...]”. O filósofo entende que a enunciação é uma réplica do diálogo social. Para ele, “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 114). Isso significa dizer que a língua está em constante movimento e se amplia a partir da interação social dos locutores. Segundo Bakhtin (2006, p. 153), “[...] a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem [...]”.

Com a categoria 3, do bloco Ética, analisei se e como os textos e atividades colaboram para que o aluno amplie atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas (etnia, gênero, incapacidade física). Textos e atividades que levem o aluno a refletir que uma sociedade é plúrima, portanto, a superação de barreiras do preconceito faz-se necessária para um convívio saudável no corpo social. Segundo Woodward (2000, p. 31) “[...] a etnia, a ‘raça’, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação[...]”.

Mouffe (2015, p. 17) utiliza a expressão **consenso conflitual**. A cientista política explica que numa sociedade pluralista é necessário existir um certo consenso, contudo, isso não significa dizer uma unicidade de interpretação. Para ela, existem muitas interpretações diferentes e conflitantes, as quais oportunizam a sobrevivência das identidades coletivas.

Com a categoria 4, do bloco Ética, analisei se e como os textos e atividades estimulam o aluno a questionar a realidade a partir da formulação de problemas, instigando-o a propor soluções.

Brasil (2017) traz que o aluno, ao propor uma intervenção, além de respeitar os valores de cidadania e diversidade cultural, precisa utilizar conhecimento de mundo para se colocar como ator social competente na solução apontada.

Bordenave (1999, p. 265) aponta que os conhecimentos e ideias estão em segundo plano no contexto da aprendizagem. Para o autor, o que se espera do aluno é o aumento de sua capacidade, no sentido de ser “[...] participante e agente da transformação social [...]”. Ao localizar um problema a partir da realidade observada, o aluno precisa ser capaz de ter aplicação prática à realidade.

Agir enquanto indivíduo ativo na sociedade permite que o aluno formule perguntas, expresse opiniões, além de cooperar na busca de soluções para problemas do cotidiano (BORDENAVE, 1999).

Ao fazer uma rápida reflexão, posso apontar diversas dificuldades que afetam o corpo social. Como exemplo posso citar o desemprego, a violência, a poluição, a corrupção; apenas algumas das adversidades existentes na coletividade. É importante que o LDI possa apresentar os transtornos sociais, pois estes temas fazem parte do cotidiano dos sujeitos. No entanto, mais que saber dos problemas sociais, o aluno precisa ser incentivado a pensar soluções.

Para melhor ilustrar, utilizo como exemplo o tema desemprego. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o desemprego voltou a crescer no primeiro trimestre de 2018⁷¹. No viés do letramento crítico, o LDI precisa favorecer o aluno a pensar quais fatores ocasionam o desemprego? De que maneira o desemprego afeta a vida das famílias? É possível o Governo implantar medidas com o intuito da redução do desemprego? Qual a importância do trabalho para o indivíduo? A evolução tecnológica influencia nessa problemática? Essas são apenas algumas questões possíveis de serem apresentadas por textos e atividades que trabalhem a temática para que o aluno possa pensar soluções. Reinert (2001, p. 46), a respeito do assunto, afirma que “[...] dentre as medidas de combate ao desemprego pode-se enumerar: facilitação do consumo e do crédito, incentivo ao investimento privado, implementação de políticas fiscais, restrição às horas extras, dentre outros [...]”.

Após breve exposição de cada uma das categorias elaboradas sobre a ‘Ética’, discorro, a seguir, a respeito das categorias do Tema Transversal ‘Pluralidade Cultural’.

Com a categoria 1, do bloco Pluralidade Cultural, analisei se e como os textos e atividades desafiam o aluno a refletir sobre a organização familiar em transformação no mundo contemporâneo.

Tradicionalmente, a ideia de família é referida ao laço entre homem e mulher. Inclusive, o artigo 1723⁷², do Código Civil, de 2002, evidencia como estrutura familiar a união estável entre homem e mulher. A depender, no entanto, do momento histórico, ideias e conhecimentos, a sociedade se modifica.

⁷¹ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Agência de Notícias/Desemprego volta a crescer no primeiro trimestre de 2018. 27 de abril de 2018. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20995-desemprego-volta-a-crescer-no-primeiro-trimestre-de-2018.html>. Acesso em 15 de agosto de 2019.

⁷² Art. 1.723. É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.

Na contemporaneidade, é possível identificar distintas formas de organização familiar. Dentre elas, posso citar a família monoparental, família reconstituída e família homoafetiva. Nesse sentido, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006), em seu artigo 5º, inciso II, apresenta um conceito de família mais abrangente. A lei dispõe que a família deve ser “[...] compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa[...]”.

Percebo, aqui, uma ampliação da ideia de família da posição adotada pelo Código Civil de 2002, por permitir a inclusão das variadas formas de família existentes. Portanto, compartilho da ideia de que os textos e atividades que abordam a família necessitam fazer com que o aluno entenda as diferentes famílias existentes.

Ceccarelli (2007, p. 91) diz que “[...] as novas configurações familiares, por trazerem o diferente, provocam o estranhamento [...]”. Ele conclui que as organizações familiares variam de uma cultura para outra. Sustenta, ainda que, independentemente da formação familiar, não é o aspecto genealógico ou consanguíneo que permite a criação de laços afetivos entre seus membros, mas sim, o comportamento social entre seus membros.

Com a categoria 2, do bloco Pluralidade Cultural, analisei se e como os textos e atividades estimulam a valorização de diferentes culturas. Laraia (2009, p. 15) traz exemplos de distintas práticas culturais. Dentre elas, o autor menciona que:

[...] No Japão, por exemplo, era costume que o devedor insolvente praticasse o suicídio na véspera do ano-novo, como uma maneira de limpar o seu nome e o de sua família. O *harakiri* (suicídio ritual) sempre foi considerado como uma forma de heroísmo. Tal costume justificou o aparecimento dos “pilotos suicidas” durante a Segunda Guerra Mundial.

Entre os ciganos da Califórnia, a obesidade é considerada como um indicador da virilidade, mas também é utilizada para conseguir benefícios junto aos programas governamentais de bem-estar social, que a consideram como uma deficiência física.

O nudismo é uma prática tolerada em certas praias europeias, enquanto nos países islâmicos, de orientação xiita, as mulheres mal podem mostrar o rosto em público. Nesses mesmos países, o adultério é uma contravenção grave que pode ser punida com a morte ou longos anos de prisão [...].

A sociedade é composta por diversas formas de cultura. Nesse estudo, por cultura, não delimito apenas à língua, mas também os comportamentos, regras, modo do ser humano enxergar o mundo. É importante compreender que os valores morais, as posturas corporais podem ser diferenciadas a depender de determinada cultura. Os textos e atividades deveriam ampliar o pensamento reflexivo do aluno, de forma a fazer com que ele não discrimine grupos

em razão de suas diferenças, já que “[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender essa dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos [...]” (LARAIA, 2009, p. 101).

Woodward (2000, p. 28) diz que “[...] não estão ocorrendo mudanças apenas nas escalas global e nacional e na arena política. A formação da identidade ocorre também nos níveis “local” e pessoal [...]. Entendo que não é produtivo para a sociedade que o aluno seja motivado a enxergar como “estranhas” as diferentes identidades.

Com a categoria 3, do bloco Pluralidade Cultural, analisei se e como os textos e atividades colaboram para uma atitude de empatia e solidariedade com aqueles que sofrem discriminação. Pessoas com incapacidade física, integrantes de famílias ditas “não tradicional” e/ou questões de gênero, por exemplo, expõem, diariamente, indivíduos a situações preconceituosas, como se a sociedade fosse homogênea e tivesse um padrão único a ser observado.

Utilizo das palavras de Dias e Cristovão (2009, p. 8) para evidenciar que entendo ser a língua estrangeira um instrumento capaz de promover “[...] deslocamento na compreensão da própria realidade, o que poderia levar à sua transformação [...]”.

No Brasil, desde a década de 1990, tornou-se mais forte a reflexão sobre os obstáculos desfavoráveis a aceitação do outro, tido como “diferente” no seio social. Chochik (2011) expõe que no decorrer da socialização, os indivíduos podem adotar dois tipos de comportamentos, as idealizações e as identificações. “[...] na idealização, os indivíduos são excluídos da própria experiência, o que não deixa de ser uma forma de preconceito [...]” (CHOCHIK, 2011, p. 34). Já a identificação, na ótica do autor, favorece a ideia de um universal constituído pela diversidade humana. Em outras palavras, a sociedade é formada por indivíduos diferentes, que se completam a partir de suas distinções.

Na categoria 4, do bloco Pluralidade Cultural, analisei se e como os textos e atividades permitem a compreensão da desigualdade social como um problema coletivo.

A Unesco (2016, p. 6) divulgou que “[...] a redução das desigualdades é uma exigência para os direitos humanos e a justiça [...]”. O documento traz ainda que a discussão sobre desigualdade vai além do viés renda e riqueza. A entidade aponta que as dimensões da desigualdade são “[...] econômica, política, cultural, ambiental e relativa ao conhecimento [...]”. Compreendo que todas as dimensões listadas no documento são pertinentes para o ensino do aluno, já que fazem parte, de alguma forma, do seu cotidiano. Percebo que esses aspectos não podem ser enxergados como questões individualizadas, uma vez que a construção de políticas voltadas para tal afeta a sociedade.

Convém que o LDI, na perspectiva do letramento crítico, apresente textos e atividades que orientem o aluno a pensar sobre as desigualdades existentes, além de refletir acerca de proposições práticas na solução das questões da realidade. Pode ser pertinente, também, que ele leve o aluno a entender que o desmatamento da Amazônia tem reflexos negativos não apenas para os amazonenses, mas para o país por inteiro, por exemplo.

Após a exposição das categorias, passo a apresentar os resultados e fazer a análise quantitativa e qualitativa dos dados selecionados.

Antes de adentrar a análise dos dados, é primoroso reforçar que, neste estudo, não houve a proposta em observar **se** e **como** o professor aplica os textos e atividades contidos na coleção selecionada.

Conforme já apresentado na parte de metodologia, foram elaboradas 12 (doze) categorias de análise, divididas em 3 (três) blocos (Letramento, Ética, Pluralidade Cultural). Também foram estabelecidos 3 (três) objetivos específicos. Cada objetivo específico representa um bloco.

Na análise quantitativa, houve o levantamento de todos os textos e atividades com letramento crítico que contemplaram alguma das 12 (doze) categorias.

Na análise qualitativa, devido à quantidade significativa de categorias, houve a seleção de 2 (dois) dados (textos e atividades) para cada objetivo específico desta pesquisa.

Reforço que os textos e atividades selecionados foram extraídos, conforme o bloco, do(s) volume(s) da coleção que apresentou(aram) a menor ocorrência de dados.

3.3 Aspectos quantitativos das categorias

Início a apresentação dos resultados por um quantitativo de textos e atividades por volume da coleção.

Dentre textos e atividades, o Volume 6 apresentou 693 (seiscentos e noventa e três) dados; o Volume 7 577 (quinhentos e setenta e sete); o Volume 8 583 (quinhentos e oitenta e três); e o Volume 9 703 (setecentos e três). O Volume 8 contém maior ocorrência de criticidade; o volume 6 menor ocorrência.

Os números indicaram que, dentre os blocos, o da Ética apresenta a maior ocorrência de textos e atividades selecionadas a partir das categorias elaboradas. De todos os volumes da coleção analisada, o Volume 9 é o mais numeroso em textos e atividades, totalizando 703 (setecentos e três). Por outro lado, de todas as coleções foi a que apresentou menor ocorrência de dados com criticidade na categoria ‘Pluralidade Cultural’, apenas 5 (cinco).

Considero importante enfatizar a quantidade de textos e atividades nas quais as categorias estabelecidas nesta pesquisa não se aplicam. Do total, mais de (90%) dos textos e atividades contidos nos volumes da coleção não contemplaram o elemento criticidade nas categorias dos blocos Letramento, Ética e Pluralidade Cultural.

Na sequência, apresento uma tabela, distribuída por volumes, contendo os textos e atividades com letramento crítico segundo minha avaliação.

Tabela 4: Textos e atividades na Coleção por Volume

Vol.	L	L (%)	E	E (%)	P	P (%)	NSA	NSA (%)	Total
6	12	1,73	12	1,73	11	1,58	660	94,96	695
7	21	3,61	12	2,06	14	2,41	535	91,92	582
8	11	1,87	24	4,08	21	3,57	532	90,48	588
9	22	3,10	25	3,53	5	0,71	657	92,67	709

Abreviaturas: L: Letramento; E: Ética; P: Pluralidade; NSA: Não se aplica.

Fonte: Autor (2019).

É possível suscitar algumas reflexões a respeito da baixa ocorrência de dados ligados aos objetivos propostos nesta pesquisa. A primeira reflexão é que a quantidade de textos e atividades com o elemento criticidade (66, sessenta e seis, somados os dados do bloco de Letramento em todos os volumes), quando em comparação com os dados totais dos volumes⁷³ (2574, dois mil, quinhentos e setenta e quatro, textos e atividades disponíveis na coleção), pode não permitir o desenvolvimento da consciência crítica do aluno⁷⁴, no bloco do Letramento, em razão de sua irrisória presença em termos quantitativos⁷⁵ (2,5% aproximadamente ao comparar os dados gerados e os conteúdos totais). Freebody (2017) irá dizer que buscar informações num texto focando apenas seu aspecto interno (gramática, ortografia, sintaxe) não tem o mesmo sentido que enxergar um texto a partir de seus aspectos culturais, morais e ideológicos. Acrescenta ele que os textos têm por função organizar as relações sociais. Nesse sentido, o aluno pode enxergar o contexto social em que vive de forma mais crítica.

A segunda reflexão é que o número de textos e atividades com o elemento criticidade (73, setenta e três, somados os dados do bloco de Ética em todos os volumes), quando em

⁷³ Volume 6 (695); Volume 7 (582); Volume 8 (588); Volume 9 (709).

⁷⁴ Volume 6 (L – 12; E – 12; P – 11); Volume 7 (L – 21; E – 12; P – 14); Volume 8 (L – 11; E – 24; P – 21); Volume 9 (L – 22; E – 25; P – 5).

⁷⁵ Informo que uma análise reflexiva maior sobre esses dados quantitativos será feita na sequência do texto.

comparação com os dados totais dos volumes (2574, dois mil, quinhentos e setenta e quatro, textos e atividades disponíveis na coleção), pode indicar pouca ênfase para que os alunos desenvolvam a consciência do exercício da cidadania na ampliação de direitos e deveres (2,8% aproximadamente ao comparar os dados gerados e os conteúdos totais). Silva (1998, p. 26) expressa que “[...] cidadania e criticidade são termos indicotomizáveis [...]”. Dito de outra forma, os dois termos são inseparáveis. O aluno, ao assumir a autoria de suas ideias, ser um agente reflexivo de suas ações, pode manifestar maior possibilidade de convivência com diferentes pontos de vista. Salienta o autor que a leitura crítica não é inata ao indivíduo, é preciso ser ensinada. Isso significa que a abordagem dos conteúdos seja capaz de mostrar ao aluno que um discurso pode ter múltiplas vozes.

A terceira reflexão é que a pequena quantidade de textos e atividades com o elemento criticidade (51, cinquenta e um, somados os dados do bloco de Pluralidade Cultural em todos os volumes), quando em comparação com os dados totais dos volumes (2574 textos e atividades disponíveis na coleção), pode indicar pouca ênfase para que os alunos sejam desafiados a refletir, por exemplo, sobre a organização familiar em transformação ou fazê-los compreender a desigualdade social como um problema coletivo (2% aproximadamente ao comparar os dados gerados e os conteúdos totais).

Rojo (2009, p. 107) diz que “[...] Um dos objetivos principais da escola é justamente a possibilidade que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática [...]”. No caso do LD, para mim, é importante que possa focar na linguagem em uso de forma a permitir que o aluno compreenda os diferentes contextos. “[...] o leitor crítico, dentro dos seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas e, à luz dessa análise, julga-os criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos materiais [...]” (SILVA, 1998, p. 28).

É relevante reforçar que nas três reflexões, ao verificar a baixa ocorrência de dados, é possível dizer “pode permitir”, levando em conta que uma categoria com baixa ocorrência de criticidade possa, na análise qualitativa do dado, demonstrar que a pequena quantidade apresenta ótima qualidade. Desta forma, pretendo afirmar que, em razão do volume de textos e atividades na coleção analisada (2574), a quantidade de dados ultrapassando a mera decodificação e a observação superficial de temas poderia ser maior.

A tabela, na sequência, contém a representação numérica de textos e atividades com letramento crítico por categorias estabelecidas nesta pesquisa.

Tabela 5: Categorias na Coleção

	Vol. 6		Vol. 7		Vol. 8		Vol. 9	
	n	(%)	n	(%)	N	(%)	n	(%)
L1 ⁷⁶	6	0,87	10	1,73	6	1,03	11	1,56
L2 ⁷⁷	0	0,00	0	0,00	3	0,51	2	0,28
L3 ⁷⁸	6	0,87	9	1,56	2	0,34	6	0,85
L4 ⁷⁹	0	0,00	2	0,35	0	0,00	3	0,43
E1 ⁸⁰	5	0,72	3	0,52	7	1,20	8	1,14
E2 ⁸¹	0	0,00	4	0,69	1	0,17	5	0,71
E3 ⁸²	3	0,43	2	0,35	10	1,72	6	0,86
E4 ⁸³	4	0,58	3	0,52	6	1,03	6	0,85
P1 ⁸⁴	5	0,72	0	0,00	11	1,89	0	0,00
P2 ⁸⁵	5	0,72	9	1,56	2	0,34	7	1,00
P3 ⁸⁶	1	0,14	5	0,87	6	1,03	3	0,43
P4 ⁸⁷	0	0,00	0	0,00	2	0,34	0	0,00
Total	693	100,00	577	100,00	583	100,00	703	100,00

Fonte: Autor (2019).

No bloco Letramento, a categoria L2 (questionam ideologias dominantes) teve apenas 5 (cinco) ocorrências de textos e atividades, sendo 3 (três) no volume 8 (0,51%) e 2 (duas) no volume 9 (0,28%). Por sua vez, a categoria L4 (articulam a abordagem dos elementos linguísticos voltados para a formação de um leitor crítico, ultrapassando a mera

⁷⁶ **L1.** Permitem a expressão de forma crítica, a partir de variados gêneros do discurso?

⁷⁷ **L2.** Ajudam no questionamento de ideologias dominantes?

⁷⁸ **L3.** Favorecem a multiplicidade de formas de linguagem (multiletramento)?

⁷⁹ **L4.** Articulam a abordagem dos elementos linguísticos à formação de um leitor crítico, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos?

⁸⁰ **E1.** Favorecem a compreensão da cidadania na ampliação de exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais?

⁸¹ **E2.** Auxiliam para a prática do diálogo com intuito de mediar conflitos?

⁸² **E3.** Colaboram para ampliação de atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas (etnia, gênero, limitações)?

⁸³ **E4.** Estimulam o questionamento a realidade a partir da formulação de problemas, instigando-o a propor soluções?

⁸⁴ **P1.** Desafiam a reflexão sobre a organização familiar em transformação no mundo contemporâneo?

⁸⁵ **P2.** Estimulam a valorização de diferentes culturas?

⁸⁶ **P3.** Colaboram para uma atitude de empatia e solidariedade com aqueles que sofrem discriminação?

⁸⁷ **P4.** Permitem a compreensão da desigualdade social como um problema coletivo?

decodificação de sinais explícitos) apresentou 5 (cinco) ocorrências de textos e atividades, sendo 2 (duas) no volume 7 (0,35%) e 3 (três) no volume 9 (0,43%). Percebe-se que as duas categorias foram pouco contempladas numericamente na coleção.

É possível suscitarmos duas reflexões a respeito da baixa ocorrência de dados ligados ao bloco letramento. A primeira reflexão é que os textos e atividades podem não auxiliar no questionamento de ideologias dominantes. Bakhtin (2006, p. 16) afirma que “[...] todo signo é ideológico; e ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua [...]”. O signo é ideológico e dialógico. Na ótica bakhtiniana, a ideologia deve ser compreendida no contexto de sua realidade histórica, a qual é mutável, pois pode variar a depender do lugar social que o indivíduo ocupa.

É importante para o aluno compreender que a sociedade não é estável. Ela está em constante transformação. Di Fanti (2016, p. 100) diz que “[...] o signo bakhtiniano, então, constitui-se como uma atitude responsiva ativa de um determinado sujeito em relação a algo e, para ser compreendido, exige também uma atitude dialógica de um outro sujeito, o qual produz signos [...]”.

A linguagem remete à interação. Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado permite a comunicação entre locutor e interlocutor. O que é dito hoje, foi dito em algum outro momento, mesmo que colocado de outra forma, ou seja, o enunciado não é original⁸⁸. Além disso, o enunciado não é neutro. Para Bakhtin (2006, p. 32), “[...] a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social [...]”. Percebo que a ampliação do saber pressupõe a participação de mais de um indivíduo. Para o filósofo, a própria consciência individual é fruto de um fato sócioideológico.

A segunda reflexão é que os textos e atividades selecionados podem estar articulados com a mera decodificação de sinais explícitos. Penso ser importante que o LD apresente textos e atividades que permitam ao aluno aprender uma língua de forma contextualizada, sem priorizar unicamente aspectos gramaticais e/ou ortográficos, por ser “[...] preciso adotar uma visão de letramento que privilegie sua natureza social e leve em conta a possibilidade de apropriar-se da linguagem e de transformá-la [...]” (TAGATA, 2017, p. 387).

Textos e atividades que transmitam seus conteúdos, exclusivamente, centrados em elementos gramaticais e lexicais, sem permitir a possibilidade de o aluno refletir as possíveis formas de conhecimento, pouco favorecem a criticidade. Assim, as habilidades ensinadas de

⁸⁸ Aqui, mais uma vez, faço menção ao termo **enunciado adâmico**, de Bakhtin (1997).

forma separada, sem se relacionarem, podem levar o aluno a entender que a aprendizagem de uma segunda língua se dá de forma fragmentada. Ter proficiência numa língua precisa ser entendido para além do domínio de seus aspectos linguísticos, isto é, ir além da abordagem meramente textual, em que se privilegia a oração ao invés do enunciado. Para Bakhtin (2006), a oração está inserida na enunciação, lida com as categorias sintáticas da língua, visto que as categorias focam no sistema abstrato da língua. Por sua vez, na enunciação é necessário compreender a construção do discurso, que não é caracterizado apenas pelo objeto do discurso, mas pelo próprio falante. Assim, é interessante que as habilidades sejam ensinadas permitindo ao aluno desenvolver a capacidade de refletir sobre o conteúdo oferecido.

Compreendo que os conteúdos no LD são mais significativos quando levam o aluno a refletir sobre os assuntos. Convém que o LD favoreça o ensino do aluno com o intuito de alargar sua compreensão da realidade. Sua utilização pode fazer mais sentido se “[...] reforçar o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais, atendendo às novas demandas da escola [...]” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 44). Segundo Freebody (2017, p. 6) “[...] o letramento é melhor visto por seu aspecto social [...]”⁸⁹, uma vez que na linguagem há concentração de atos linguísticos e sociais.

Mohan (2011, p. 57) explica que “[...] Educação é a socialização de aprendizes inseridos nas práticas sociais da comunidade. Linguagem é o principal meio desta socialização [...]”⁹⁰. O autor traz que no último século o ensino da linguagem esteve centrado no modelo estruturalista. Mais recentemente, o ensino da segunda língua foi aplicado a partir de modelos focados no texto enquanto unidade de significados, porém orientações mais recentes compreendem o ensino de língua como uma atividade linguística e social.

Rojo (2000, p. 18) diz que “[...] produzir linguagem significa produzir discursos”. Desta forma o LD, em especial o LDI (meu objeto de estudo), necessita apresentar seus conteúdos favorecendo o letramento crítico para ampliação de um ponto de vista protagonista por parte do aluno a respeito do mundo.

Na sequência, conforme disposto na metodologia, apresento os dados quantitativos e a análise qualitativa dos gêneros do discurso contidos na coleção.

3.4 Análise quantitativa e qualitativa dos gêneros do discurso

⁸⁹ No original: Freebody (2017, p. 6) “[...] literacy is best seen as social [...]”.

⁹⁰ No original: “[...] Education is the socialisation of learners into the social practices of the community. Language is the major means of this socialisation [...]”.

No objetivo geral está proposto analisar textos e atividades na coleção com o viés de criticidade, verificando como as temáticas são apresentadas nos gêneros do discurso. Na sequência, trago dados quantitativos dos gêneros na coleção. Após, discorro a respeito dos conteúdos.

Em razão do extenso volume de dados, estabeleci como recorte excluir da tabela gêneros que incidiram menos de 6 (seis) vezes em toda coleção. Desta forma, gêneros, tais como *Blog* (5), *Testimonial* (4), *Column* (3) *E-mail* (2), não aparecem na tabela na sequência.

Tabela 6: Gêneros do discurso

Incidência dos gêneros do discurso		
Gêneros	N	(%) em relação ao número de atividades na coleção
<i>Comic strip</i>	25	0,98
<i>Cartoon</i>	19	0,74
<i>Advertisement</i>	14	0,55
<i>Flyer</i>	14	0,55
<i>Art</i>	13	0,51
<i>Poster</i>	11	0,43
<i>Recipe</i>	10	0,39
<i>Opinion article</i>	9	0,35
<i>Quote</i>	9	0,35
<i>Biographical</i>	8	0,31
<i>Fact file</i>	8	0,31
<i>Catalog</i>	6	0,23
<i>Fairy tale</i>	6	0,23
<i>Fast facts</i>	6	0,23
<i>Front cover</i>	6	0,23
<i>Headline</i>	6	0,23
<i>Infographic</i>	6	0,23
<i>Synopsis</i>	6	0,23

Fonte: Autor (2019)

Na análise quantitativa, no total, foram identificados 58 (cinquenta e oito) diferentes gêneros do discurso⁹¹ na coleção. O gênero que mais aparece é o *Comic strip* – 25 (vinte e

⁹¹ Ressalto que os gêneros com menor ocorrência na coleção e que omiti da tabela foram, contudo, contabilizados nos dados quantitativos.

cinco) ocorrências, seguido pelo gênero *Cartoon* – 19 (dezenove) ocorrências, *Advertisement* e *Flyer* – ambos 14 (quatorze) vezes.

A esse respeito, Dolz e Schneuwly (2011, p. 75) mencionam que

[...] Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura [...].

Na sequência, apresento uma exposição de aspectos de três gêneros com maior ocorrência na coleção, *Comic strip*, *Cartoon* e *Advertisement*. Todos esses gêneros envolvem as variações da linguagem (verbal e não verbal) e figuras de linguagem, no entanto, quanto à sua estrutura composicional, somente os dois primeiros envolvem quadrinhos e o último cenas e textos. Quanto ao tema, *Comic Strip* e o *Cartoon* podem ser variados e o *Advertisement* possui a finalidade de convencer. Como observado, todos apresentaram similaridades e fazem parte da prática e dos contextos sociais.

Na Tabela 7, na sequência, apresento maiores detalhes sobre esses gêneros envolvendo suas dimensões.

Tabela 7: Gêneros *Comic strip*, *Cartoon*, *Advertisement*

Dimensões do gênero	Estilo	<i>Comic strip</i>	<i>Cartoon</i> ⁹²	<i>Advertisement</i>
		Linguagem verbal e não verbal; Onomatopeias; Metáforas	Semiotização linguística (discurso); Semiotização não-verbal (representação); Linguagem verbal; Anáforas; Dêiticos; Uso do tempo verbal predominante presente do indicativo ⁹³	Slogan; Linguagem verbal e não verbal; Valor simbólico; Dialética
	Estrutura composicional	Quadrinhos	Quadrinhos, balões, cenas	Cenas, textos, variabilidade de suportes (rádio,

⁹² No Brasil, o *cartoon* é subdividido em *charge* e tira cômica.

⁹³ Fonte de auxílio para elaboração das características do gênero *cartoon*. LEAL, A.; SILVA-HARDMEYER, C. M. R. O modelo didático do gênero *cartoon*: Uma ferramenta para o ensino da leitura e da produção textual. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/8-O-Modelo-Did%C3%A1tico-do-G%C3%AAnero-Cartoon.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2019.

				TV, celular)
	Tema	Variado	Variado, prevalecendo ironia e humor	Convencer ou persuadir a adquirir algo

Fonte: Autor (2019)

O gênero *Comic strip* (tirinha em português) pode favorecer o letramento multimodal, quando envolve visual e textual (verbal e não verbal). Para Costa (2012, p. 185), a *Comic strip* é um

[...] segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas, numa só faixa horizontal. [...] Uma tirinha pode conter uma historieta completa, como acontece com as tiras cômicas ou humorísticas (*comic strips*), como as do famoso gato Garfield [...].

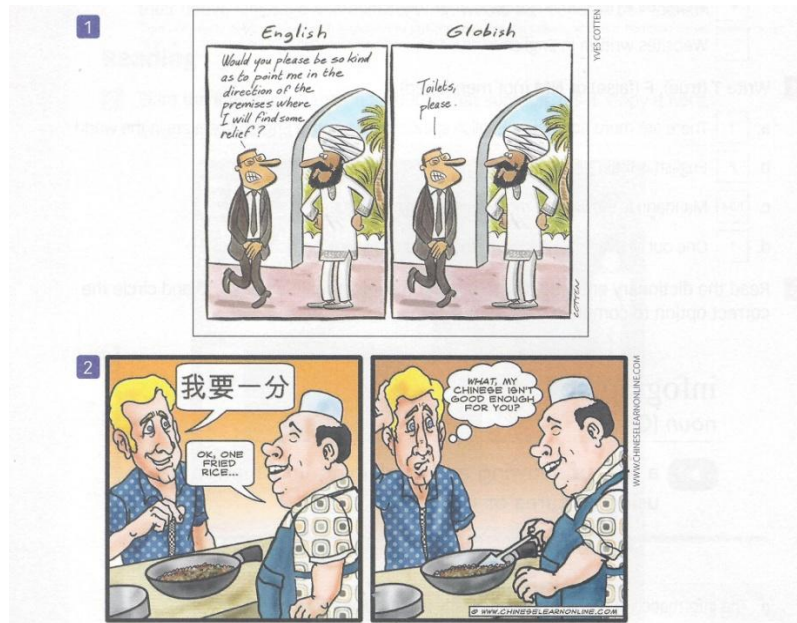
A apresentação do conteúdo visual influencia na forma do sujeito interpretar o significado da informação. Varila; Salmi; Peikola *et al* (2017, p. 1) dizem que “[...] Quando lemos um texto, nosso entendimento de seu significado é influenciado pela forma visual e características materiais [...]”⁹⁴. As autoras explicam que o *layout* estabelece uma comunicação com o leitor. Por exemplo, as cores que são utilizadas podem ter um significado no letramento visual. Em outras palavras, argumentam que os significados textuais podem ser comunicados por meio das cores contidas na imagem. De Barros e Da Costa (2012) consideram que o letramento visual precisa ser ensinado não como a habilidade para compreender a definição da imagem, é necessário que “[...] se considere o desenvolvimento das capacidades de atribuir significados às imagens em função dos contextos históricos em que estas foram criadas e circulam [...]” (DE BARROS; DA COSTA, 2012, p. 44).

Voloshínov/Bakhtin ([1926] 1976, p. 13) comentam que, para encontrar o significado de um objeto, é necessário enxergar para além da ‘moldura’ do conteúdo, devendo ser considerado o discurso do ponto de vista do observador. Como os observadores são distintos, com diferentes crenças, valores, definições, conceitos, é possível que um conteúdo seja analisado de formas variadas. “[...] O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação [...]” (VOLOSHÍNOV/BAKHTIN, [1926] 1976, p. 13). Assim, a significação vai além do material, trata-se de significação social.

⁹⁴ No original: “[...] When reading a text, our understanding of its meaning is influenced by the visual form and material features [...]”.

Na sequência, apresento um exemplo do gênero *Comic strip* extraído da coleção analisada e faço breves comentários.

Figura 2: *Comic strip*



Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 8 (p. 12).

O texto traz duas *Comic strips*, cada uma contendo dois quadros. No texto 1, dois personagens utilizam a língua inglesa por intermédio do verbal e do visual, numa faixa horizontal. A pergunta que um dos personagens elabora utiliza o formato do Inglês considerado padrão. No segundo quadro, há utilização de variação linguística, ao ser utilizado o *globish*.

No texto 2, dois personagens são apresentados num diálogo. Um dos personagens utiliza a língua chinesa, em virtude do outro personagem apresentar traços, visualmente, característicos da população asiática. Acontece que o oriental consegue se comunicar em Inglês, podendo ser feita a interpretação do aspecto global da língua.

Em se tratando do gênero *Cartoon* (quadrinho), conforme Costa (2012, p. 43),

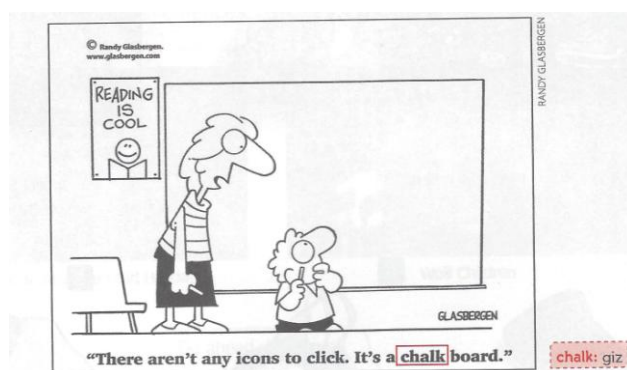
[...] *cartoon* significa esboço ou modelo desenhado em cartão. Como gênero de domínio jornalístico, passou a ser usado como desenho humorístico ou satírico veiculado, em geral, por jornais e revistas. Acompanhado ou não de legenda, de caráter extremamente crítico, retrata, de forma bastante sintetizada algo que envolve o dia a dia de uma sociedade. Trata-se de um desenho humorístico ou caricatural, ou seja, uma espécie de anedota gráfica [...].

Leal (2008) faz uma descrição do gênero do *Cartoon*. Segundo a autora, trata-se de um gênero que demanda do leitor o conhecimento prévio de mundo para compreender os comportamentos sociais. Leal (2010), em artigo cuja abordagem foca no discurso teórico dos *Cartoons*, menciona que este gênero é pautado na tríade: imagem, humor e temas sociais/políticos (LEAL, 2010). Na visão da autora, este gênero favorece a apresentação de temas atuais, nas mais diversificadas áreas.

Kress (2000) afirma que todos os textos são multimodais, contudo, alguns podem conter certos modos de linguagem mais predominantes, por exemplo, focando apenas o aspecto semiótico. “[...] De fato, objetos textuais – fala, sinais, escrita, desenho – sempre ocorrem numa multiplicidade de modos⁹⁵ [...]” (KRESS, 2000, p. 196).

Na sequência, apresento um exemplo do gênero *Cartoon* extraído da coleção analisada e faço breves comentários.

Figura 3: Cartoon



Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 6 (p. 70).

O *Cartoon* apresenta um tom humorístico, já que o aluno, ao segurar um giz, procura na lousa ícones para clicar, como se fosse uma tela de dispositivo digital. Ele parece ser uma criança. Se considerarmos que a cena ocorre nos dias atuais, a atividade permite refletir a respeito do quanto as crianças na contemporaneidade são tecnológicas. Outra possível reflexão está ligada à presença de duas metodologias na mesma sala de aula. O método utilizado pela professora, representada por uma senhora, com estereótipo de mais idade, utilizando o quadro e giz, poderia ser entendido como tradicional. Já o aluno poderia ser enxergado numa tendência pedagógica histórico-crítica, pois seu ato de tentar utilizar o giz para clicar na lousa pode representar um confronto entre o tradicional e o moderno.

⁹⁵ No original: “[...] In fact, textual objects – spoken, signed, written, drawn – always occur in a multiplicity of modes [...]”.

O tom de humor contido no texto parece ser a comparação entre os dois métodos pedagógicos distintos.

Na visão de Carvalho Neto (2015, p. 427) “[...] A pedagogia tradicional resiste ao tempo e se mantém em várias instituições de ensino que consideram ainda a aprendizagem como algo mecânico e o aluno um ser passivo, receptor dos conhecimentos [...]”.

A respeito da pedagogia histórico-crítica, Carvalho Neto (2015, p. 411) explica que “[...] a atividade pedagógica deve fundamentar-se no desenvolvimento histórico-social do ser humano, concedendo o fazer pedagógico como uma atividade associada à prática social concreta, em que todos os indivíduos são entendidos como seres sociais e históricos [...]”.

No que diz respeito ao gênero *Advertisement* (Propaganda), para Costa (2012), ele é

[...] um discurso publicitário usado para vender produtos. É a propaganda, cujas mensagens são geralmente curtas, breves, diretas e positivas, com predomínio da forma imperativa, presente no *slogan*, um enunciado repetido à exaustão. Aliado a essa estratégia discursiva verbal, o texto publicitário compõe-se também de linguagem não verbal, em que o formato do suporte, as imagens, ilustrações e animações são de grande importância na construção de um discurso que explora os desejos de consumo da sociedade moderna [...]” (COSTA, 2012, p. 160).

Este também é um gênero que favorece a multimodalidade. Stanley e Jason (2015) mencionam que a propaganda pode conter linguagem voltada para determinada crença ideológica. Trata-se de um recurso estrategicamente utilizado para propagar discursos. Segundo os autores “[...] *Advertising* é um tipo de propaganda que tipicamente explora um objetivo estético ou um ideal relacionado a fatores econômicos e políticos, por exemplo [...]” (STANLEY; JASON, 2015, p. 257).

Wojdon (2018) analisou milhares de *textbooks*⁹⁶ poloneses no Pós Segunda Guerra Mundial para explorar como a propaganda era incorporada nas disciplinas escolares, tais como: matemática, ciências, história e instrução da língua estrangeira. Nesse estudo, a autora menciona que o gênero propaganda apresentava conteúdos que acenavam a ideia de entusiasmo na reconstrução da Polônia no pós-guerra. Em suas palavras, foi perceptível observar a ideologia governamental ao trazer temas como reforma agrária e nacionalização da indústria do país.

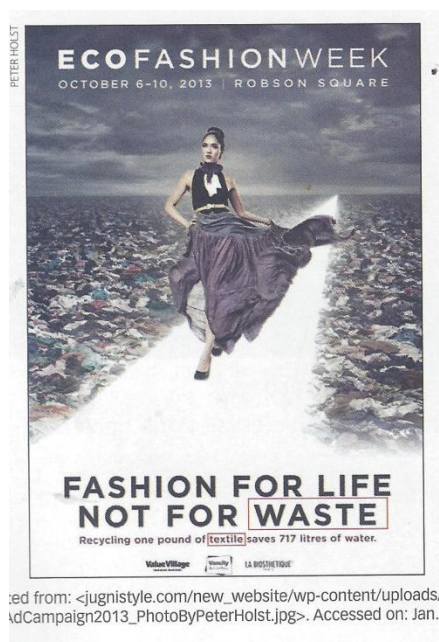
Por esse prisma, Choppin (2000) já tinha alertado que o livro didático tem por principal função ser um manual para transmissão de saberes e habilidades necessários para o desenvolvimento do estudante. No entanto, o LD também “[...] serve para transmitir, de

⁹⁶ *Textbooks* é palavra da língua inglesa a qual se refere ao livro didático.

maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos; uma ideologia que remete ao grupo social do qual emana [...]”⁹⁷. Assim, penso que o gênero propaganda pode ser apresentado no livro com abordagem aos conteúdos seguindo a ideologia das instituições oficiais do país.

Na sequência, apresento um exemplo do gênero *Advertisement* extraído da coleção analisada e faço breves comentários.

Figura 4: Advertisement



Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 7 (p. 26).

O texto traz o gênero *advertisement* contendo uma reflexão a respeito da quantidade de lixo produzido pelo mundo da moda. Bakhtin (1986 [2010], p. 63) propõe que “[...] a variedade de gêneros pode revelar variadas camadas e facetas da personalidade individual, e o estilo individual pode ser encontrado em várias interrelações com a linguagem nacional [...]”⁹⁸.

Dolz e Schneuwly (2011, p. 174) discorrem que “[...] os gêneros constituem a referência essencial para abordar a infinita variedade das práticas de linguagem e o meio de tratar a heterogeneidade constitutiva das unidades textuais [...]”. Os autores reforçam que o gênero inicia a possibilidade de comunicação.

⁹⁷ No original: “[...] El libro de texto sirve para transmitir, de manera más o menos sutil, más o menos implícita, un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana [...]”.

⁹⁸ No original: “[...] Various genres can reveal various layers and facets of the individual personality, and individual style can be found in various interrelations with the national language [...]”.

Dolz e Schneuwly (2011) trazem a ideia de agrupamento de gêneros, capaz de desenvolver capacidades de linguagem com foco na diversidade textual. Nesse sentido, os autores propõem 5 (cinco) agrupamentos⁹⁹, cada um deles apresenta uma classificação tipológica de gêneros. Esses gêneros deveriam ser trabalhados em forma progressiva, a partir do primeiro ano do ensino fundamental, sendo retomados em outros níveis escolares, numa abordagem em espiral, em que os mesmos objetivos voltam em diferentes momentos com graus de aprofundamento maiores, em conteúdos diferentes, ou os mesmos conteúdos voltam, com objetivos diferentes, e também graus de aprofundamento maiores.

Imagem 1: Proposta de agrupamento de gêneros – Aspectos tipológicos

<i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> NARRAR Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada...
<i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...

⁹⁹ Os cinco agrupamentos propostos são: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
<i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...

Fonte: (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 121).

O texto apresenta a frase “Fashion for life not for waste” (Moda para vida, não para o lixo). A mensagem é breve contendo uma forma imperativa. O aspecto não-verbal do texto é bastante representativo. Ao lado da modelo na passarela, há milhares de toneladas de lixo jogados no chão. O texto permite uma discussão sobre uma produção sustentável, também na moda.

Bakhtin (1997, p. 303) explica que “[...] A diversidade de gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros [...]”. Ele menciona que além dos gêneros considerados padronizados, cuja forma composição e o estilo linguístico são mais rígidos, há gêneros que apresentam liberdade de uso.

Conforme apresentado na metodologia, com fundamento no objetivo geral, faço análise das habilidades comunicativas de *Reading*, *Writing*, *Speaking*, *Listening* e o *Vocabulary*, para discutir como elas podem favorecer o letramento crítico através dos textos e atividades.

3.5 As habilidades linguísticas no ensino da língua inglesa¹⁰⁰

No objetivo geral está proposto analisar textos e atividades verificando como as temáticas são apresentadas nos gêneros do discurso. Conforme posto na metodologia, a coleção se utiliza das habilidades comunicativas de *Reading, Speaking, Listening, Writing* para apresentar os textos e atividades, ou seja, os volumes trazem textos e atividades abarcando distintas habilidades para ensinar língua. Desta forma, na sequência, apresento as habilidades em dados estatísticos e faço discussão sobre como elas podem colaborar para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno.

Lima, Filho e Costa (2010, p. 185) argumentam que

[...] Ensinar a língua em sua diversidade se justifica por diversas razões, entre elas: a) a ultrapassagem das fronteiras do cotidiano linguístico, com vistas ao conhecimento de formas variadas e ampliadas de simbolização; b) a garantia do acesso a novos sistemas de referência e novas redes conceituais; c) a capacidade de relacionar diferentes formas de conhecimento e suas linguagens, na perspectiva da representação e da inteligibilidade do mundo; d) o entendimento das funções da linguagem, bem como de suas modalidades (oral e escrita), relações e especificidades; e) a interação e o diálogo com a herança cultural; f) o desenvolvimento psíquico, cognitivo e afetivo dos sujeitos da linguagem; g) a capacidade de fazer, reconhecer e apreciar escolhas simbólicas, realizadas em diferentes contextos interativos; h) a capacidade de análise, síntese, reflexão, descrição e explicação, como práticas imprescindíveis a uma formação intelectual humana e cidadã; i) o desenvolvimento da curiosidade e do gosto pela descoberta e pela ciência; j) o reconhecimento e a ativação dos próprios conhecimentos acerca da linguagem [...].

Defendo que textos e atividades que transmitam seus conteúdos, exclusivamente, centrados em elementos gramaticais e lexicais, sem permitir a possibilidade de o aluno refletir as possíveis formas de conhecimento, pouco favorecem a criticidade. Assim, as habilidades ensinadas de forma separada, sem se relacionarem, podem levar o aluno a entender que a aprendizagem de uma segunda língua se dá de forma fragmentada. Ter proficiência numa língua precisa ser entendido para além do domínio de seus aspectos linguísticos. É interessante que as habilidades sejam ensinadas permitindo ao aluno desenvolver a capacidade de refletir o conteúdo oferecido.

Na verdade, o ensino de segunda língua é marcado por métodos, técnicas, práticas de ensino carregados de significados ideológicos. Tollefson (2011) disserta que a ideologia foi mais abordada a partir do Marxismo. O autor se referencia em outros estudiosos para afirmar que a ideologia contém discursos, estereótipos, imagens, ideias individuais e coletivas.

¹⁰⁰ Reading, Speaking, Listening, Writing.

Weedwood (2002) ensina que Mikhail Bakhtin teve grande contribuição no pensamento linguístico contemporâneo. Segundo o autor, o filósofo russo criticava o “[...] subjetivismo idealista, língua como uma atividade mental, e o objetivismo abstrato, língua como um sistema de regras passíveis de descrição [...]” (WEEDWOOD, 2002, p. 149).

Nesse sentido, Faraco (2007, p. 68) enfatiza que “[...] aprender língua é tornar-se leitor e produtor de textos, saber utilizar a linguagem nas diferentes situações da vida social [...]”. Associa as palavras do autor ao ensino de língua adicional, entendendo que elas colaboram para o entendimento da aprendizagem dessa língua, relacionando suas habilidades, ao invés de um ensino fragmentado das partes.

Morin (1999, p. 19) ensina que “[...] A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, rompe o complexo do mundo em fragmentos separados, fraciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional [...]”¹⁰¹. O saber fragmentado mitiga a possibilidade de o aluno experimentar o conhecimento a partir de seu contexto e complexidade. Também, pode impedir o aluno de enxergar o aspecto global do conteúdo, reduzindo a compreensão e a reflexão.

Schneuwly e Dolz (2004) expõem que o ensino de linguagem e de gêneros orais reafirma a valorização de contextos de uso e circulação. Dentre as possíveis estratégias para o aluno aprender as habilidades nas áreas de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*, Ferris (2011) discorre que as estratégias devem permitir que o aluno se torne ativo para pensar no processo que lhe favoreça a aprendizagem. Também, o LD precisa oportunizar que os alunos sejam autônomos no uso das estratégias.

Vieira (2018) não concorda com o ensino da língua focado na forma de uma habilidade útil ao mercado. Ela defende que a língua implica a relação entre o sujeito, a linguagem. Por esse aspecto, é possível me reportar à Mészáros (2008) que defende a necessidade da sociedade ser pensada para além do capital. O pensador entende que a natureza da educação não é ser um instrumento mercantil, mas, sim, emancipadora. De maneira enfática, ele expõe que

[...] Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental [...] (MÉSZARÓS, 2008, p. 45). (Destaque nosso).

¹⁰¹ No original: “[...] La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional [...]”.

Assim, compreendo que tratar o ensino/aprendizagem de uma língua para além de seu aspecto comunicativo ou mercantil favorece a criação de uma ordem social não reprodutiva, mas criativa, sobretudo de uma sociedade capaz de analisar criticamente as desigualdades sociais e as diferenças culturais, por exemplo.

De um total de 2556 (dois mil, quinhentos e cinquenta e seis) textos e atividades, a habilidade mais representativa, contabilizando todos os volumes, é o *Vocabulary*, 929 (novecentos e vinte e nove). Já a habilidade com menor ocorrência é o *Speaking*, 174 (cento e setenta e quatro) textos e atividades. Acredito que esses dados servem para reforçar a visão de que o ensino de LA na escola pública enfatiza mais o ensino instrumental e menos a conversação.

Na sequência, apresento uma tabela por habilidade e volume. A partir destas informações, podemos suscitar algumas reflexões.

Tabela 7: Habilidades da língua – volumes e coleção

	Vol. 6		Vol. 7		Vol. 8		Vol. 9		Total
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	(%)
Reading	236	34,05	178	30,85	181	31,05	216	30,73	32
Vocabulary	238	34,34	236	40,90	223	38,25	232	33,00	36
Listening	107	15,44	80	13,86	95	16,30	120	17,07	16
Speaking	36	5,19	35	6,07	41	7,03	62	8,82	7
Writing	76	10,97	48	8,32	43	7,38	73	10,38	9

Fonte: Autor (2019).

O Manual do Professor da coleção (2015) apresenta que o ensino do vocabulário na obra se organiza a partir dos temas e dos gêneros abordados. Reforça, ainda, que ao invés do ensino focado na aprendizagem de palavras isoladas, os textos e atividades foram elaborados para a aprendizagem contextualizada do léxico. A coleção traz a seção *Focus On Vocabulary* (vocabulário apresentado de forma contextualizada, visando à construção do sentido) e o *It's your turn!* (espaço para o estudante reutilizar o vocabulário aprendido na seção).

O MP (2015, p. 182) traz que “[...] nas abordagens mais tradicionais, o foco do ensino não estava propriamente na compreensão e produção de textos orais e escritos, mas na de frases, trechos ou atos de fala isolados. [...] Desta forma, as habilidades comunicativas são trabalhadas integradas entre si [...]”.

A variedade de seções, ao meu ver, permite que os textos e atividades sejam apresentados de diferentes formas, o que considero ser um aspecto positivo em virtude da heterogeneidade dos alunos. Numa seção, o aluno é convidado a organizar a aprendizagem da habilidade, noutra, é incentivado a aplicar o vocabulário aprendido, por exemplo. As distintas abordagens oferecidas nas seções, bem como o incentivo ao aluno para que seja agente ativo na sua aprendizagem, são indicativos de favorecimento ao pensamento crítico.

Antunes (2005, p. 41) explica que “[...] a tendência contemporânea da linguagem é centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal [...]”. Essa perspectiva ultrapassa a utilização da língua com foco apenas em sua estrutura sintática, por exemplo.

Mohan (2011, p. 57) explica que “[...] Educação é a socialização de aprendizes inseridos nas práticas sociais da comunidade. Linguagem é o principal meio desta socialização [...]”¹⁰². A construção do conhecimento tem a colaboração da sociedade. Para mim, todos os indivíduos têm a potencial capacidade em socializar os saberes voltados, especialmente, para a educação.

A seguir, apresento dados em que é possível verificar cada uma das habilidades (*Reading, Listening, Speaking, Writing, Vocabulary*) nos textos e atividades, por categoria, refletindo de que forma as habilidades podem favorecer o letramento crítico.

Burns, Siegel (2018, p. 3) escrevem que “[...] o ensino de *listening, speaking, reading and writing* devem ser integrados [...]”¹⁰³.

O Volume 6 traz 693 (seiscentos e noventa e três) textos e atividades em suas 8 (oito) unidades. Deste total, 35 (trinta e cinco), ou pouco mais de (5,05%) contemplaram algumas das 12 (doze) categorias, divididas nos blocos de Letramento, Ética e Pluralidade Cultural. A habilidade de *Speaking* contemplou menor quantidade de ocorrência de dados apresentando criticidade (0,29%).

O Volume 7 traz 577 (quinhentos e setenta e sete) textos e atividades em suas 8 (oito) unidades. Deste total, 47 (quarenta e sete), ou (8,15%) contemplaram algumas das 12 categorias, divididas nos blocos de Letramento, Ética e Pluralidade Cultural. A habilidade de *Listening* contemplou menor quantidade de ocorrência de dados apresentando criticidade (0,17%).

¹⁰² No original: “[...] Education is the socialisation of learners into the social practices of the community. Language is the major means of this socialisation [...]”.

¹⁰³ No original: “[...] the teaching of listening, speaking, reading and writing should be ‘integrated’ [...]”.

O Volume 8 traz 583 (quinhentos e oitenta e três) textos e atividades em suas 8 (oito) unidades. Deste total, 56 (cinquenta e seis), equivalente a (9,61%) contemplaram alguma das 12 (doze) categorias, divididas nos blocos de Letramento, Ética e Pluralidade Cultural. A habilidade de *Writing* contemplou menor quantidade de ocorrência de dados apresentando criticidade (0,69%).

O volume 9 traz 703 (setecentos e três) textos e atividades em suas 8 (oito) unidades. Deste total, 57 (cinquenta e sete), equivalente a (8,11%), contemplaram mais de uma das 12 (doze) categorias, divididas nos blocos de Letramento, Ética e Pluralidade Cultural. A habilidade de *Vocabulary* contemplou menor quantidade de ocorrência de dados apresentando criticidade (0,71%).

O Manual do Professor da coleção (2015) afirma que a coleção propõe que o aluno possa negociar os sentidos e tomar decisões na língua adicional. A coleção traz a seção de *Speaking* (proporciona ao estudante um contexto para uso de aspectos linguísticos, temáticos ou comunicativos).

O MP (2015) apresenta que o *Listening* é proposto a partir de textos orais autênticos e objetiva que o estudante utilize os textos para os usos reais e concretos da língua. A coleção traz a seção *Before Listening* (atividades que facilitam a compreensão oral do estudante), o *Listening* (atividades de identificação dos locutores, temas, múltipla escolha, verdadeiro ou falso) e *After Reading* (simulação da colocação do estudante em situação semelhante ao disposto pela atividade).

O MP (2015) traz que os textos e atividades propostos buscam favorecer o contato do aluno com diferentes tipos de gêneros, produção, releitura e socialização do texto. A habilidade de *Writing* é dividida em *Before Writing* (apresentação das características de um texto do gênero que será estudado na unidade), o *Writing* (etapas para o aluno seguir para construir seu texto, preparando a escrita) e o *After Writing* (proposta de socialização dos escritos, buscando a reflexão sobre os textos de outros alunos).

A partir de todo o exposto, considero que as habilidades quando ensinadas de maneira integralizada podem ser mais efetivas no desenvolvimento do letramento crítico do aluno.

Carvalho, Araújo e Bertoletti (2014, p. 181) expõem que “[...] saber ler e escrever um montante de palavras não é o bastante para capacitar o indivíduo para a leitura diversificada, neste ponto entende-se que surge a necessidade de se letrar os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem [...]”. A consideração apresentada se aproxima do letramento autônomo, o qual se limita às atividades de cunho meramente escolar, em que a

absorção de conteúdos é o mais relevante, sem se considerar o resultado disso nas práticas sociais. Ter a capacidade de codificar e decodificar pode não ser o suficiente para o aluno interpretar diferentes textos.

3.6 Análise qualitativa do primeiro objetivo específico

Na sequência, faço a análise qualitativa do primeiro objetivo específico (Examinar como o tratamento temático de gêneros do discurso pode favorecer o letramento crítico, no contexto dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’). Conforme apresentado no *iter* (metodologia), a partir dos dados quantitativos foram selecionados dois exemplos ilustrativos, sendo um de cada volume da coleção que apresentou menor ocorrência numérica de textos e atividades com letramento crítico.

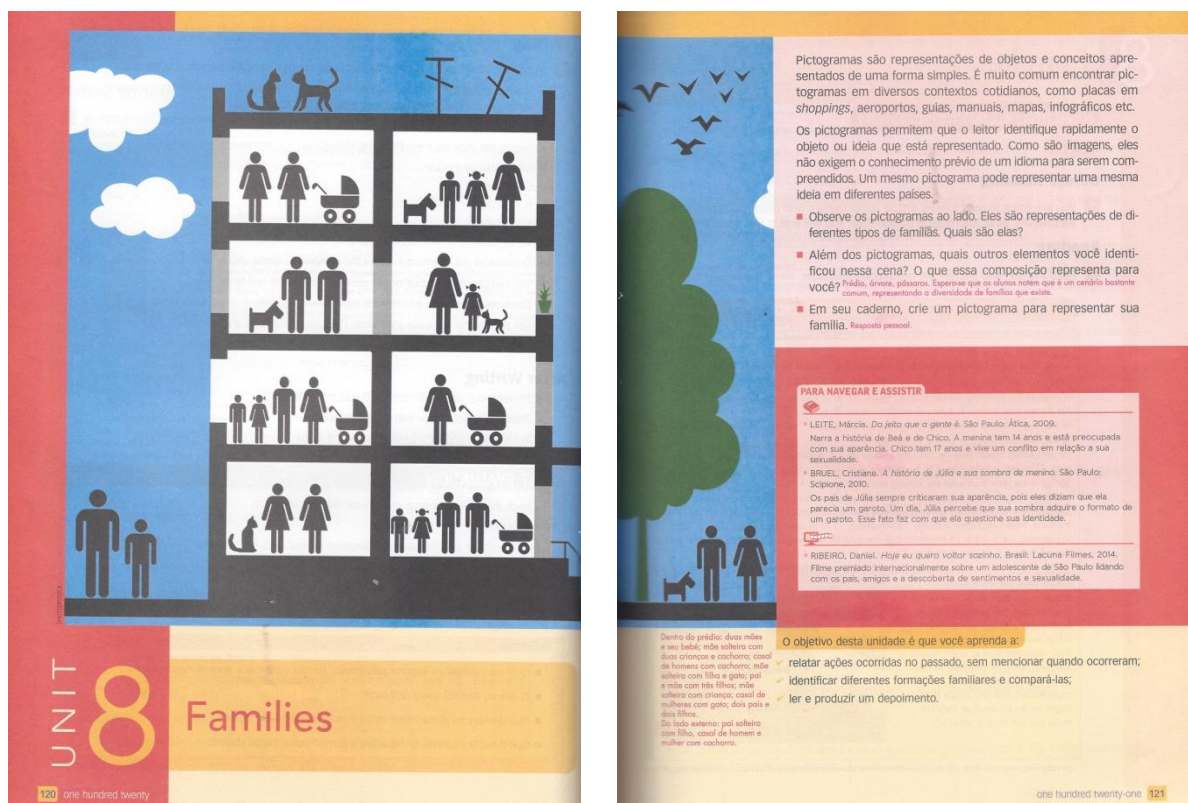
Nesse sentido, os Volumes 8 e 9 da coleção apresentam os gêneros pictograma (1) e *pôster* (11), respectivamente. Conforme dito anteriormente, os gêneros foram escolhidos a partir da relevância da temática. Assim, a seleção dos dados para o primeiro objetivo não foi em razão da quantidade de ocorrências, mas, sim, conforme a relevância da temática para esta pesquisa.

A primeira atividade ilustrativa foi retirada do Volume 8 (p. 120-121). O texto contempla o gênero ‘Pictograma’, apresentando o tema ‘*Families*’, aparentemente, os pictogramas apresentados pelo LD são utilizados para representar diferentes organizações familiares. Esta unidade apresenta atividades envoltas no assunto família. O ‘Text 1’ (p. 122) propõe discutir o crescimento do número de pais solteiros. Na (p. 124), há outro texto com o assunto vida com meus dois pais.

Na introdução da Unidade 8, sugestões de obras para auxiliar o aluno na compreensão da temática são apresentadas pela coleção. Uma delas é a obra ‘A história de Júlia e sua sombra de menino’. Trata-se de um texto em que os pais de Júlia criticam a aparência da filha, por ela se parecer com um garoto.

A característica principal do pictograma é ser um desenho figurativo estilizado. Os pictogramas apresentados representam famílias.

Imagem 2: Atividade ilustrativa (1) - Primeiro objetivo específico



Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 8 (p. 121 – At. 1)

Para esta pesquisa, é positivo o LD trazer distintas representações familiares por poder favorecer ao aluno se enxergar na atividade. Isso reforça o já dito por Scribner (1984), ao afirmar que o letramento permite a demonstração de possibilidades e limites. Por outro lado, considero que a utilização do pictograma, nesse caso, pode representar certa omissão do LD em abordar de forma mais contundente a temática, já que o pictograma é um símbolo gráfico. Associo-me ao posto por Cooper e White (2008), os quais dizem que crítico implica o ato de refletir, perguntar, sugerir, refazer conceitos, buscando a conexão entre o texto e as práticas sociais. Assim, questiono se não seria mais real a apresentação das famílias por intermédio de imagens e/ou fotografias. Provavelmente, o LD, ao escolher o gênero, destacou um objetivo específico, contudo aponto que, para além disto, outros gêneros poderiam ser adotados para melhor representar o tema.

Dando sequência à análise da atividade, a pergunta **‘Observe os pictogramas ao lado. Eles são representações de diferentes tipos de famílias. Quais são elas?’** (p. 121) parece permitir ao aluno se expressar, ao visualizar na atividade distintas organizações familiares. É possível o aluno perguntar ao colega qual o seu tipo de família. A proposta

parece objetivar com que o estudante seja capaz de conhecer outras famílias, além da chamada ‘família tradicional’ e, talvez, respeitar as variadas formações familiares.

A atividade explora 10 (dez) arranjos, há distintas organizações familiares, sendo elas:

- a) No primeiro quadro, percebe-se um casal de mulheres numa relação homoafetiva e um bebê;
- b) No segundo quadro, percebe-se uma mãe, uma menina, um menino e um animal;
- c) No terceiro quadro, percebe-se um casal de homens numa relação homoafetiva e um animal;
- d) No quarto quadro, percebe-se uma mãe, uma menina e um animal;
- e) No quinto quadro, percebe-se uma mãe, um pai, uma menina, um menino e um bebê;
- f) No sexto quadro, percebe-se uma mãe solteira;
- g) No sétimo quadro, percebe-se um casal de mulheres numa relação homoafetiva e um animal;
- h) No oitavo quadro, percebe-se um casal de homens numa relação homoafetiva, uma menina, um menino e um bebê;
- i) Numa das imagens fora do quadro, percebe-se um pai e um filho;
- j) Em outra das imagens fora do quadro, percebe-se uma esposa, um marido e um animal de estimação.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira atual está estimada em 210.000.000 (duzentos e dez milhões) de pessoas, 20 milhões a mais de residentes que o Brasil possuía no último censo realizado em 2010¹⁰⁴.

No último censo, o percentual de famílias em que a mulher era responsável pela manutenção da família era de 37% (trinta e sete por cento); em Goiás, era de 35% (trinta e cinco por cento)¹⁰⁵. A respeito aos dados sobre o registro civil, o número de uniões civis entre cônjuges masculino e feminino, em 2017, representou 1.064.489 (um milhão, sessenta e quatro mil, quatrocentos e oitenta e nove); entre cônjuges masculinos, foi de 2.500 (dois mil e

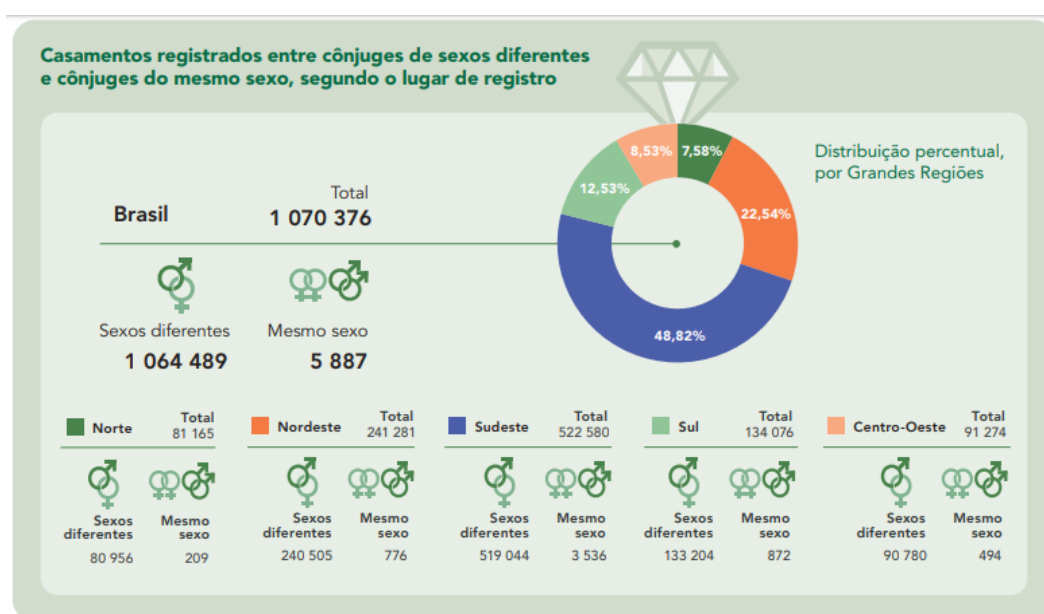
¹⁰⁴ Fonte: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em 12 de junho de 2019.

¹⁰⁵ Fonte: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/apresentacao.html?loc=0>. Acesso em 12 de junho de 2019.

quinhentos) e entre cônjuges femininos, 3.387 (três mil, trezentos e oitenta e sete)¹⁰⁶. As uniões civis entre pessoas do mesmo sexo representaram um aumento de 10% quando em referência ao ano de 2016. Enquanto isso, neste ano, foram contabilizados pelo Instituto, 373.216 (trezentos e setenta e três mil, duzentos e dezesseis) divórcios¹⁰⁷.

Ainda sobre a questão do casamento, o IBGE apontou que entre 2013-2017, do total de uniões civis entre pessoas do mesmo sexo, as uniões entre mulheres representaram um aumento de (15%). Já entre homens, apenas (3,7%). Em outras palavras, uniões civis entre mulheres têm sido mais recorrentes do que entre homens. Conforme citado anteriormente, MacIntyre (1991) diz que os conceitos éticos são alterados na medida em que a vida social também se altera. Na sequência, apresento um quadro elaborado pelo IBGE trazendo estas informações por região do país.

Imagem 3: Registro de casamentos no Brasil (2017)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estatísticas do Registro Civil 2017.

Fonte: IBGE (2018)

Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2017_v44_informativo.pdf. Acesso em 14 de setembro de 2019.

A região norte é a que registrou a menor taxa de ocorrência de uniões civis entre pessoas do mesmo sexo (209). A região sudeste apresentou a maior quantidade de uniões (3.536).

¹⁰⁶ Fonte: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9110-estatisticas-do-registro-civil.html?=&t=destaques>. Acesso em 12 de junho de 2019.

¹⁰⁷ Fonte: IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2017_v44_informativo.pdf. Acesso em 12 de junho de 2019

Os dados apresentados servem para observarmos a movimentação na sociedade em torno de novas organizações familiares. Vê-se que o número de casamentos entre pessoas do mesmo sexo é muito superior, se levarmos em conta os dados do ano de 2017. Contudo, é importante perceber que o fato de ano a ano haver o crescimento de registros de união civil entre pessoas do mesmo sexo, nos mostra que o momento histórico tem favorecido o surgimento de novas constituições familiares. O aspecto plural dos tipos de família pode apontar para a formação de novas identidades sociais mais flexíveis em respeito ao matrimônio (FLEURI, 2003).

Oliveira (2009) argumenta que, na sociedade contemporânea, os arranjos diversificados variam em combinações,

[...] A composição pode variar em uniões consensuais de parceiros separados ou divorciados; uniões de pessoas do mesmo sexo; uniões de pessoas com filhos de outros casamentos; mães sozinhas com seus filhos; pais sozinhos com seus filhos; avós com os netos; diferenciando do modelo clássico de família nuclear [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 68).

É válido lembrar que a Resolução nº. 175, de 14 de maio de 2013, do Supremo Tribunal Federal (STF), determinou que em todos os cartórios do Brasil não pode ser recusada a celebração de uniões civis de casais do mesmo sexo. Segundo matéria publicada pela rádio do Senado Federal, o Brasil é o país onde mais se assassinam homossexuais no mundo¹⁰⁸.

O infográfico na sequência, divulgado pelo IBGE, ilustra de forma didática as informações anteriores.

Imagem 4: Censo Demográfico (2010)



¹⁰⁸ Fonte: Rádio Senado. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>>. Acesso em 14 de setembro de 2019.

Fonte: IBGE. Disponível em <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/1470-familias-e-domicilios.html>. Acesso em 14 de setembro de 2019.

Desta forma, os números apresentados, ainda que baseados no Censo de 2010 (9 anos atrás), em virtude da metodologia decenal de coleta de dados realizada pela Instituição, são significativos em transmitir a ideia de que a sociedade muda. Essa leitura corrobora com a refutação que o sistema de escrita só capta propriedades do que é dito, a escrita não é uma transcrição do discurso (STREET, LIFSTEIN, 2007), já que os textos são socialmente construídos e ideologicamente formados (FOLEY, 2017).

A atividade em análise traz ainda a seguinte proposta: **‘Em seu caderno, crie um pictograma para representar sua família’** (p. 121). Vislumbro que essa atividade contribui para que o aluno possa compreender o direito que sua família tem em ser reconhecida como entidade, independente do gênero dos membros que a compõem.

No Brasil, tradicionalmente, a ideia de família faz referência à relação entre homem e mulher. Inclusive, o artigo 1723¹⁰⁹, do Código Civil de 2002 (CC/02), evidencia como estrutura familiar a união estável entre homem e mulher. Contudo, como sabemos, a depender do momento histórico, ideias e conhecimentos, a sociedade se modifica.

Na contemporaneidade, é possível identificar distintas formas de organização familiar. Dentre elas, posso citar a família monoparental, a família reconstituída e a família homoafetiva. Nesse sentido, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006), em seu artigo 5º, inciso II, apresenta um conceito de família mais abrangente do que o disposto no CC/02. A lei prevê que a família deve ser “[...] compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa [...]”.

Rodriguez e Gomes (2012) explicam que, no Brasil, a partir da década de 1960, houve um crescimento na formação de uma família mais flexível. Ceccarelli (2007, p. 91) diz que “[...] as novas configurações familiares, por trazerem o diferente, provocam o estranhamento [...]”. Ele conclui que as organizações familiares variam de uma cultura para outra. Sustenta, ainda que, independentemente da formação familiar, não é o aspecto genealógico ou consanguíneo que permite a criação de laços afetivos entre seus membros, mas, sim, o comportamento social entre eles.

¹⁰⁹ Art. 1.723. É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.

Considero a utilização de gêneros do discurso uma estratégia de ensino eficiente para o desenvolvimento do letramento crítico, contudo, como dito há pouco, penso que há outros gêneros mais representativos do que o pictograma.

Bronckart (2010) ao participar de Conferência no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-São Paulo, comentou que, por vezes, há dificuldades para a escolha dos gêneros a serem ensinados, a depender do tema. Para mim, a utilização de outro gênero poderia favorecer melhor o ensino de linguagem e a valorização dos contextos de uso a respeito do tema família. Dolz e Schneuwly (2004) apresentam na categoria domínios sociais da comunicação a opção ‘Discussão de problemas sociais controversos’ (utilizado para argumentar, sustentar e refutar posições) e ‘Transmissão e construção de saberes’ (utilizado para expor diferentes formas dos saberes). Dentre os gêneros orais e escritos, entendo que o texto de opinião, o diálogo argumentativo, a entrevista de especialista poderiam ser gêneros com melhor exposição do tema.

Fundamentado em Mikhail Bakhtin e seu conceito de gênero definido em três dimensões (conteúdo, estrutura e forma composicional), discorro algumas características dos gêneros que sugeri em detrimento do pictograma.

A respeito do texto de opinião, Costa (2009) explica que pode ser um texto dissertativo ou expositivo, cuja característica é trazer a interpretação do autor sobre um tema, utilizando a argumentação e a defesa de ideia. A forma composicional não é rígida, podendo variar. Por esse gênero, para além de representar os tipos de organizações familiares, caberia no texto uma maior reflexão sobre seus formatos.

Em se tratando do diálogo argumentativo, pode ser utilizado para a discussão de problemas sem consensualidade, marcado pela negociação e refutação. Por esse gênero, era possível conter um diálogo apresentando as organizações familiares, ao mesmo tempo em que os atores discutiriam o reflexo da família não tradicional na sociedade.

A entrevista de especialista é um gênero de domínio discursivo jornalístico, o qual permite o diálogo entre duas pessoas, no mínimo. Por esse gênero, o especialista poderia citar alguns dos arranjos familiares, expondo suas características e como essas formações têm acontecido na sociedade contemporânea.

A segunda atividade ilustrativa foi retirada do Volume 9 (p. 76-77). A unidade começa com o título “No more”, ‘não mais’ em Português. O objetivo é permitir que o aluno se manifeste criticamente diante de uma situação de racismo e/ou preconceito e violência. Esta unidade traz diferentes gêneros do discurso, como: o grafite, o *blog* e o *poster*. No início, há um texto informando que um grupo de grafiteiras pintou num muro um tema pedindo o fim

Na sequência, aparece a pergunta ‘**Why doesn’t she just leave?**’, em português ‘Por quê ela simplesmente não parte?’. Ela pode favorecer a discussão entre os alunos no levantamento de hipóteses para a pergunta. O medo que a mulher possa ter do companheiro persegui-la, ameaça-la e até matá-la. Também é apontado pela autora a vergonha em ofertar denúncia contra o parceiro. A existência da esperança da vítima de que seu companheiro mude o comportamento. O isolamento que elas possam vivenciar de seus laços familiares e sociais, bem como a dependência econômica e emocional do parceiro, são algumas hipóteses.

A linguagem utilizada no texto transmite mensagens imperativas, as quais podem ser vistas nos enunciados ‘*No more excuses. No more silence. No more violence*’, em português, ‘Chega de desculpas. Chega de silêncio. Chega de violência’. Koch (2011) explica que um texto não tem sentido único, é plurilinear, ou seja, o texto é um hipertexto. Isso significa afirmar que o leitor pode associar o texto a um conhecimento real, conferindo um sentido múltiplo da mensagem. A escolha linguística da atividade traz comandos que favorecem o letramento crítico, na medida em que é possível ter algum aluno em sala de aula que vivencie isso em casa. Dessa forma, um aluno que presencia uma mulher (mãe, vó, tia, irmã, vizinha) passando por um ato de violência, poderá fazer uma leitura distinta daquele que não visualiza esse problema em seu contexto diário.

A atividade traz a proposição ‘**It is time we all speak out to stop the violence**’, em português, ‘É hora de todos nós declararmos, chega de violência’. Street e Lifstein (2007) argumentam que o letramento enquanto prática social favorece a compreensão ideológica da linguagem, já que as habilidades de letramento no contexto social permitem ao indivíduo conhecer e compreender os variados tipos de letramentos (SCRIBNER, 1984). O letramento é complexo em virtude da dinâmica dos espaços sociais existentes e por ser uma construção sócio-cultural (STREET, 2009).

A atividade traz a proposição ‘**No more violence**’, em português, ‘Chega de violência’. Numa rápida pesquisa na *Internet* é possível encontrar centenas de matérias a respeito de casos de violência doméstica. O Relatório Mundial, publicado em 2018 pela *Human Rights Watch (HRW)*, demonstrou que, no final de 2017, no Brasil, ocorreram mais de 1,2 (hum milhão e duzentos milhões) de casos de violência doméstica pendentes nos tribunais. O Documento mostrou ainda que 23 (vinte e três) abrigos que acolhiam mulheres com necessidade de proteção urgente foram fechados. Não bastasse isso, 4.539 (quatro mil, quinhentas e trinta e nove) mulheres foram assassinadas no Brasil¹¹⁰. O problema é sério e

¹¹⁰ Fonte: Human Rights Watch. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2019/country-chapters/326447>. Acesso em 08 de maio de 2019.

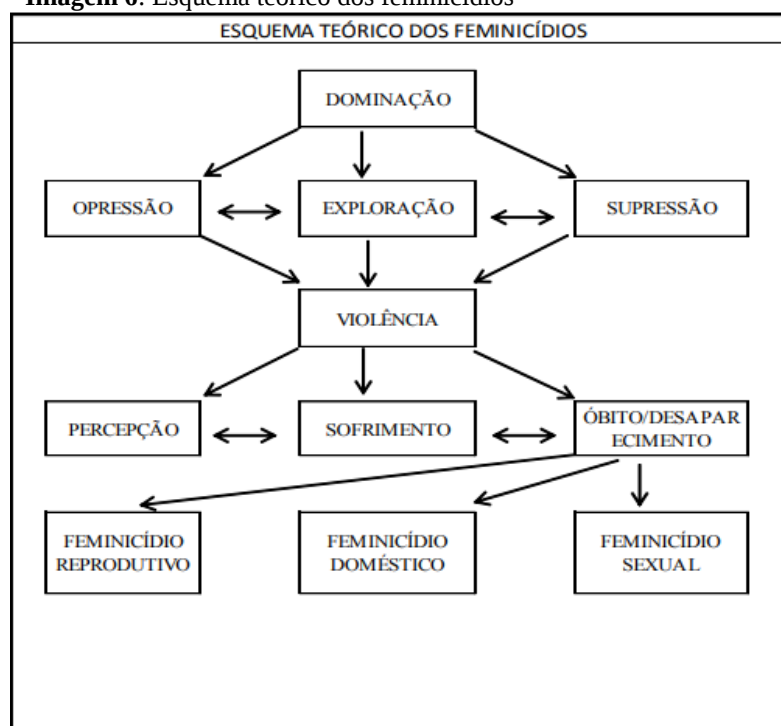
trazer esse tema para o LD pode favorecer o aluno a refletir sobre a importância de se pensar ações e políticas públicas voltadas para a segurança da mulher e da criança. Também, é possível que algum aluno(a) possa vivenciar a violência doméstica em sua casa. Infelizmente, atos de violência nos lares não parecem ser casos esporádicos. Assim, a atividade colabora para que o aluno possa ter mais meios de perceber a relevância de se discutir a temática, inclusive de atuar ativamente para a construção de um ambiente de respeito, pela aceitação do outro (BRASIL, 1998).

Outro ponto que o texto traz é a presença de um homem no *pôster*. A atividade traz a proposição '**It's none of my business**', em português, 'Isso não é da minha conta'. Segundo dados da Organização Não Governamental (ONG) Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2018, 536 (quinhentos e trinta e seis) mulheres foram vítimas de agressão física a cada hora, resultando em 4,7 milhões de mulheres vítimas de agressão. Em se tratando da relação com o agressor, cerca de (24%) dos atos de violência foram praticados pelo cônjuge/companheiro/namorado, (21%) pelo vizinho e (15%) pelo ex companheiro/marido/namorado¹¹¹. Assim, a aparição de uma imagem masculina no texto pode nos levar a observar que, aparentemente, os homens estão também na luta contra a violência doméstica.

No primeiro *poster*, o uso da imagem de uma mulher negra estampando mensagem em desfavor de atos de violência contra a mulher pode ser significativo. A Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Câmara dos Deputados, em debate sobre o feminicídio¹¹², apontou que as mulheres negras e indígenas são as maiores vítimas deste tipo de crime. Romio (2017) apresenta um esquema teórico dos feminicídios.

¹¹¹ Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em < <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Infogra%CC%81fico-vis%C3%ADvel-e-invis%C3%ADvel-2.pdf>>. Acesso em 14 de junho de 2019.

¹¹² Fonte: Câmara dos Deputados. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13104-9-marco-2015-780225-publicacaooriginal-146279-pl.html>>. Acesso em 25 de junho de 2019.

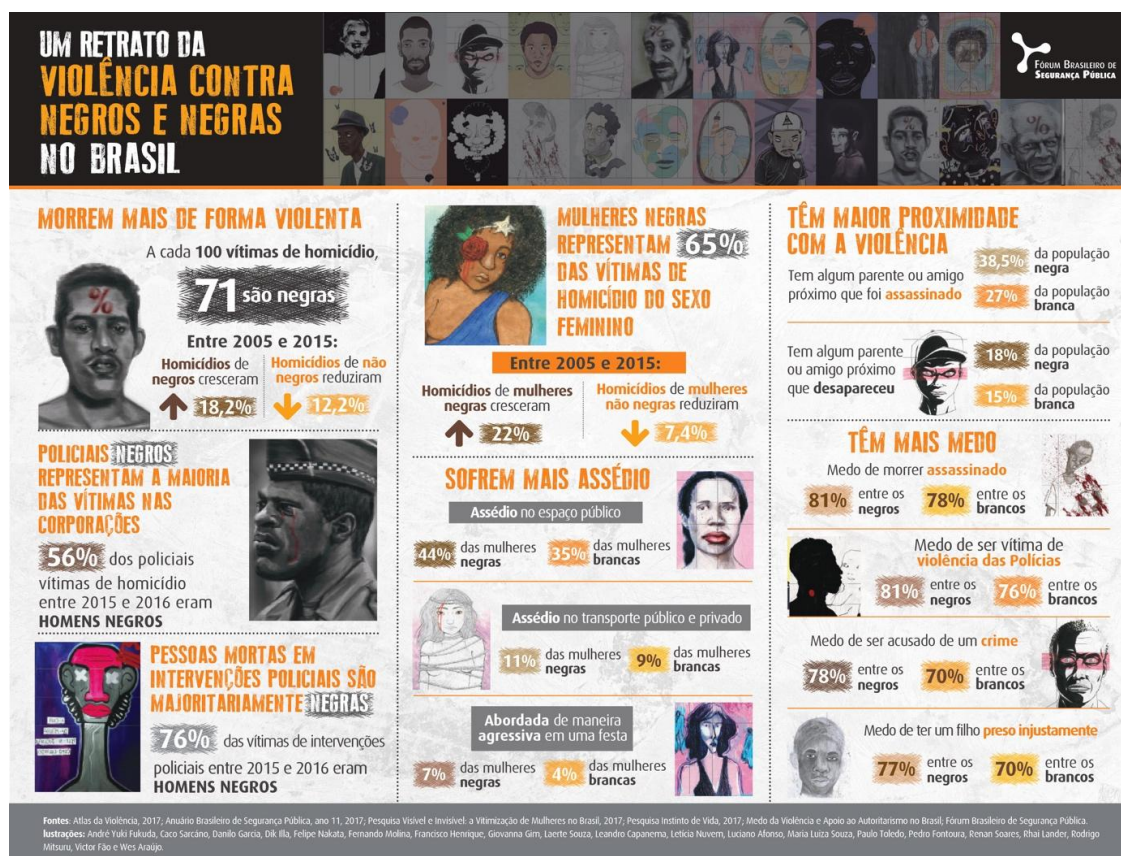
Imagem 6: Esquema teórico dos feminicídios

Fonte: Romio (2017)¹¹³

Dados estatísticos referentes ao período de 2005/2015, apresentados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2017) apontaram que (65%) das mulheres vítimas de homicídio eram negras. Também houve um aumento na quantidade de homicídios contra as mulheres negras, ao passo que os crimes contra a vida praticados contra mulheres não negras apresentaram redução. Ainda as negras sofreram mais assédio no transporte público e privado (11%) e outro dado alarmante é que a cada 100 (cem) vítimas de homicídio, 71 (setenta e uma) são negras.

¹¹³ Fonte: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330347/1/Romio_JackelineAparecidaFerreira_D.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2019.

Figura 5: Retrato da violência contra negros e negras no Brasil



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2017)¹¹⁴

A atividade do livro aborda a questão da violência sexual contra a mulher. Violência sexual também é outro assunto delicadíssimo de se tratar. Esse é outro problema que, infelizmente, faz parte do cotidiano da sociedade brasileira. Em estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2017, ficou demonstrado que no país existe a chamada ‘cultura do estupro’, em que há constante temor de coação do abusador contra as vítimas. O IPEA estima que a cada ano, no mínimo 527 (quinhentos e vinte e sete) mil pessoas, são estupradas no Brasil¹¹⁵. Pode ser que muitos alunos(as) vivenciem isso no dia a dia. Deste modo, a coleção, ao apresentar tão relevante tema, pode permitir ao aluno discernir o problema e obter informações sobre ele.

É importante que o aluno consiga observar o contexto em que o letramento ocorre a fim de verificar a representação das atitudes e as mentalidades (GRAFF, 1991). Como

¹¹⁴ Disponível em <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/11/infografico-consciencia-negra-FINAL.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2019.

¹¹⁵ Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2339.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2019.

mentionado anteriormente, Street (2009) ensina que o modelo autônomo encobre as suposições ideológicas, com competências focadas na superioridade do alfabeto. Do contrário, o modelo ideológico foca no texto como instrumento de mediação e exploração de identidades.

Em breve síntese, compreendo que a quantidade de textos e atividades, em que houve presença de abordagem com o letramento crítico, elaboradas a partir dos gêneros do discurso é pouco representativa, se considerarmos a totalidade de dados nos 4 (quatro) volumes da coleção. Baseado na relevância da temática proposta (no caso deste objetivo, os temas família e violência doméstica), analisei dois gêneros, o pictograma e o *pôster*.

Fiz considerações a respeito de o gênero pictograma ser utilizado para abordar o tema família. Considerei importante a quantidade de formatos de família apresentada pela atividade, por demonstrar a pluralidade de combinações que possam existir na sociedade. Aponte que, sem desconsiderar o objetivo do LD em utilizar o pictograma, talvez, outros gêneros pudessem explorar melhor a temática, tais como: o texto de opinião, o diálogo argumentativo e a entrevista com o especialista.

A respeito do gênero *pôster*, considerei interessante para lidar com o tema violência doméstica. O gênero pode ser utilizado para divulgar informações sobre algum assunto, evento, dentre outros. Entendi que o discurso contido no gênero favoreceu a criticidade da mensagem.

Ao final da análise, no que tange ao objetivo específico (Examinar como o tratamento temático de gêneros do discurso pode favorecer o letramento crítico, no contexto dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’), entendi que os dois temas escolhidos foram relevantes por abarcarem discussões do cotidiano dos alunos. Questionei os dados quantitativos, por entender que no aspecto qualitativo, os textos e atividades identificados com o elemento criticidade foram bem explorados. Isto posto, entendo que se houvesse maior quantidade de textos e atividades com letramento crítico, poderia haver maiores contribuições à formação do senso crítico do aluno.

3.7 Análise qualitativa do segundo objetivo específico

Na sequência, faço a análise qualitativa do segundo objetivo específico (Averiguar como os textos e atividades colaboram para a reflexão sobre direitos e deveres para o exercício da cidadania). Conforme apresentado na metodologia, nesse objetivo, a partir dos dados quantitativos, foram selecionados dois exemplos ilustrativos, sendo um de cada volume

da coleção que apresentou menor ocorrência numérica de textos e atividades com letramento crítico.

Nesse sentido, os Volumes 6 e 7 apresentaram 12 e 12 dados, equivalente a (1,73%) e (2,08%), respectivamente. Deste modo, será feita a análise de um dado qualitativo de cada volume.

A primeira atividade ilustrativa foi retirada do Volume 6 (p. 13). A unidade traz a temática identidade. O texto inicial discorre que ao longo da vida somos levados a enfrentar questionamentos diversos em respeito aos sentimentos e emoções, por exemplo. Um dos objetivos da unidade é ensinar o aluno a dar informações pessoais. O *Text 1* explica a certidão de nascimento, utilizando o gênero adequado ao tema. As atividades baseadas nesse texto são, em sua maioria, compostas por localizar dados contidos na certidão para responder as questões, ou seja, sem viés de letramento crítico. Essa dinâmica de atividades segue até a (p. 13), da qual foi extraído o dado ora analisado.

Imagem 7: Atividade ilustrativa (1) - Segundo objetivo específico

After Reading

- “Exercer a cidadania é ter consciência de seus direitos e obrigações e lutar para que sejam colocados em prática.”

Extraído de: <www.significados.com.br/cidadania>. Acessado em: 13 dez. 2014.

Os jovens mencionados no texto exercem sua cidadania de forma muito participativa. O que você pensa sobre as atitudes deles?

- Há alguém em seu bairro ou comunidade que realize algum trabalho comunitário? Qual?
- Você gostaria de participar de trabalhos comunitários? Se sim, quais seriam seus objetivos? Se não, justifique sua resposta.
- Quais das propostas apresentadas nos perfis pessoais da página 12 poderiam ser colocadas em prática em seu bairro ou comunidade? Como você poderia fazer parte dessa ação?

thirteen 13

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 6. (p. 13 – At. after reading [3])

O texto orienta o aluno a ter consciência para cobrar que seus direitos e obrigações sejam colocados em prática e que ele seja um agente ativo na construção de uma sociedade mais cidadã. Funari (2014) clarifica que o termo cidadania, na modernidade, tem origem a partir da Revolução Francesa. Nesse sentido, Odália (2014) dispõe que “[...] liberdade, igualdade e fraternidade. São esses os direitos que vão sintetizar a natureza do novo cidadão e essas palavras de ordem dos que se amotinaram contra as opressões das quais há séculos padeciam [...]”. A ideia posta era de que os membros da sociedade deveriam decidir o destino

do Estado. Mondaini (2014) explana que o homem não se contenta mais em apenas habitar uma cidade. Ele (homem) exige que possa desfrutar dos direitos disponíveis para si.

É cabível refletir sobre o termo cidadania. No viés jurídico, Bonavides (2010) diz que “[...] três sistemas determinam a cidadania: o *jus sanguinis* (determinação da cidadania pelo vínculo pessoal), *jus soli* (cidadania se determina pelo vínculo territorial) e o sistema misto [...]”. Zambon *et. al.* (2015, p. 81) explicam que “[...] ser cidadão significa possuir direitos civis, direitos políticos e direitos sociais [...]”. Os autores trazem à tona que é preciso refletir como a cidadania é tratada no cotidiano. Primoroso verificar se de fato todos são iguais conforme determina a Constituição Federal de 1988. Também, se os movimentos sociais possuem a livre manifestação de pensamento e de exigirem o cumprimento de seus direitos.

O fato de a atividade orientar que o cidadão exija o cumprimento de suas obrigações é um ponto que pode ser problematizado. Acredito que seja mais fácil lutar pelos direitos do que pelas responsabilidades. Não vejo, por exemplo, o cidadão exercendo voluntariamente o ato de pagar os impostos. Desta forma, talvez seja mais fácil exigir os direitos (bônus) do que os deveres (ônus).

Na sequência da atividade, aparece a questão: **‘Os jovens mencionados no texto exercem sua cidadania de forma participativa. O que você pensa sobre as atitudes deles?’**. O texto a que a atividade remete é o seguinte:

Imagem 8: Os perfis pessoais e as atividades

Reading

3 Read the personal profiles and do the activities.

Peça para os estudantes lerem os perfis pessoais e verificarem se a previsão que fizeram na atividade 2 estava correta. Em seguida eles devem responder às questões que seguem.

Young Citizens, Great Social Attitudes

Profile 1:
 Name: Mariely
 Age: 21
 Hometown: Maranhão
 Country: Brazil
 Languages spoken: Portuguese, English (advanced), Spanish (beginner)
 Volunteer Abroad: Building, Renovating and Handywork in Vang Vieng, Laos

Profile 2:
 Name: Eduardo
 Age: 27
 Hometown: Tempe
 Country: The United States and Mexico
 Languages spoken: English and Spanish
 Volunteer Abroad: Caring for the elderly in Quito, Ecuador

Profile 3:
 Name: Stephen
 Age: 18
 Country: The United States
 School: Vanguard High School
 Languages spoken: English and Spanish (beginner)
 Volunteer Abroad: Caring for Disabled Children in Cape Town, South Africa

Adapted from: <ubelong.org/volunteer-abroad-news/volunteer-abroad-laos>; <ubelong.org/volunteer-abroad-news/arizona-state-university-grad-quito-ecuador-caring-for-elderly-volunteer>; <ubelong.org/volunteer-abroad-news/volunteer-vanguard-high-school-grad-florida-cape-town-south-africa>. Accessed on: Feb. 22, 2015.

12 twelve

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 6 (p. 12. At. 3).

Este texto reporta atitudes sociais de três jovens. A primeira, Mariely, brasileira, exerce atividade voluntária com trabalhos manuais em construções, no país de Laos no sudeste asiático. O segundo, Eduardo, americano, cuida de idosos em Quito, no Equador. O terceiro, Stephen, americano, cuida de crianças com necessidades especiais na África do Sul. Como se vê, o texto ultrapassa a ideia de cidadania centrada no ato de votar e ser votado. Também penso que ao citar exemplos de jovens com 21, 27 e 18 anos de idade, o enunciado pretende mostrar ao aluno que ele pode atuar ativamente na sociedade, ajudando de alguma forma, independente da idade.

Partindo disso, percebo que a atividade, através do texto de apoio, pode proporcionar ao aluno a oportunidade de expor sua opinião sobre as ações realizadas por jovens. As questões formuladas podem facilitar para o aluno estudar como ele poderia intervir na sua comunidade, além de refletir a respeito de que ações favoráveis à sociedade seriam interessantes de serem aplicadas no ambiente em que vive. Entendo que o fato de o sujeito

desenvolver uma atividade social, por si apenas, não abarca a amplitude do termo cidadania que, a meu ver, envolve também a efetiva participação do indivíduo, ajudando nas políticas da sociedade.

Considero que essa atividade representa um dado qualitativo proveitoso ao letramento crítico. O exercício proposto pode colaborar para que o aluno talvez compreenda a consciência de ser cidadão, nos moldes do conceito apresentado por Pinsky (2014, p. 9),

[...] Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila [...]. Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço [...].

Agra (2018, p. 155) expõe que “[...] a cidadania, tomada em acepção ampla, abrange uma série de fatores que permitem o exercício consciente dos direitos políticos, como a educação, a informação, o emprego, a moradia [...]”. Em outras palavras, ser cidadão é ser consciente de que ter respeitados seus direitos integra o princípio da dignidade da pessoa humana.

Retornando ao dado principal de análise, a pergunta: **‘Você gostaria de participar de trabalhos comunitários? Se sim, quais seriam seus objetivos? Se não, justifique sua resposta**, após a apresentação de um texto com exemplos de trabalhos realizados por jovens em prol da comunidade, pode fazer com que o aluno reflita sobre sua participação na sociedade. Nessa atividade, é possível que algum aluno manifeste que pratica ou conhece algum amigo que executa ações sociais. O IPEA divulgou que no ano de 2017 o Brasil tinha 820.000 (oitocentos e vinte mil) ONG, em sua maior parte na região Sudeste (40%)¹¹⁶. Portanto, aqui, o letramento é crítico com o objetivo de proporcionar o bem-estar do indivíduo e da sociedade (STREET, LIFSTEIN, 2007).

Outro ponto a se considerar é que as questões apresentadas permitem que o aluno verbalize sua opinião. Ao se expressar, é possível que outros colegas interajam com ele. Por esse prisma, a prática do diálogo favorece ao indivíduo ter múltiplos olhares no corpo social. Queiroz e Souza (2014, p. 97) afirmam que “[...] a linguagem é uma construção contínua, um trabalho constituído na interrelação entre sujeitos sociais e humanos [...]”. Os autores enfatizam ainda que por intermédio da linguagem ocorre a participação do ser humano no

¹¹⁶ Fonte: Associação Brasileira de Captadores de Recursos. Disponível em: < <http://captamos.org.br/categoria/inspire-se/fontes-e-tecnicas/>>. Acesso em 14 de junho de 2019.

processo de comunicação. Ela (linguagem) auxilia o indivíduo a defender pontos de vista, partilhar ideias e construir visões de mundo em sociedade, objetivando a produção do conhecimento. A esse respeito, Moraes (1993, p. 12) argumenta que “[...] o meu interlocutor me leva para sua perspectiva, eu o trago para a minha, e assim o conteúdo da nossa conversa vai se acumulando de informações enriquecedoras [...]”.

Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 16) diz que “[...] toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo [...]”. O filósofo da linguagem entendia que a enunciação é uma réplica do diálogo social. Para ele, “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 114). Isso significa dizer que a língua está em constante movimento e se amplia a partir da interação social dos locutores.

A segunda atividade ilustrativa foi retirada do Volume 7 (p. 42). A unidade traz a temática moradia. O texto de abertura da unidade questiona o aluno a pensar em qual outro lugar do mundo gostaria de morar e que tipo de moradia escolheria. São objetivos da unidade: reconhecer e descrever tipos de moradia; nomear os cômodos de uma casa, alguns móveis e utensílios; ler e produzir em português um anúncio de aluguel de casa.

A proposta requer que o aluno reflita por qual razão o ser humano deseja ter casa. Esse exercício pode favorecer que o aluno pense em variados argumentos.

Inicialmente, os verbos centrais dos objetivos podem não favorecer o letramento crítico já que ações propostas são conceituais (nomear) e procedimentais (descrever, nomear, ler e produzir), meramente. O dado em análise foi extraído da seção ‘*Before Reading*’.

Imagem 9: Atividade ilustrativa (2) - Segundo objetivo específico

3

Houses around the world

READING COMPREHENSION

UNIT 3

TEXT 1

Before Reading

1 "A moradia adequada foi reconhecida como direito humano em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tornando-se um direito humano universal, aceito e aplicável em todas as partes do mundo como um dos direitos fundamentais para a vida das pessoas."

Os estudantes podem dizer que a casa é um abrigo que protege os seres humanos. Podem, ainda, ampliar a discussão, inferindo questões sentimentais como local onde pessoas ligadas afetivamente convivem ou local que proporciona segurança física e emocional para aquele que lá vive.

Extraído de: <direitoamoradia.org/page_id=46&lang=pt>. Acessado em: 12 Jan. 2015.

Em sua opinião, por que é tão importante para o ser humano ter uma casa? Explique.

Resposta pessoal.

Reading

2 Scan the following text and answer: What is it about? Talk to a classmate and compare your answers. It is a fact file about different types of houses.

Types of Houses around the World

Many unique houses exist across the world. They are different according to the varying history, geographical factors and sciences applied in building them at different places. Here's a quick look at some of these interesting types of houses. [...]

Snow House

- Snow houses are made up of snow blocks built up into the shape of a **dome**.
- These houses are also sometimes referred to as an 'igloo'.
- Temperatures inside a snow house can be raised up to around 15 degrees Celsius when the outside temperature is 40 degrees Celsius! [...]

 Snow houses can be found in the areas around the Arctic Circle, in places such as Alaska and Greenland.

Stilt House

- Instead of being at **ground level**, some houses are raised above ground with stilts.
- This protects them from floods, and also from the wild animals that roam around. The elevation also keeps the house cool. Stilt houses can be found at coastal areas where it is easily flooded, but can also be found inland.

 They are common in parts of Southeast Asia.

Extracted from: <www.nlb.gov.sg/sure/wp-content/uploads/2013/11/Cheatsheet_house_Final_lowres.pdf>. Accessed on: Jan. 10, 2015.

dome: cúpula **ground level:** térreo
flood: enchente **stilt:** estaca

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 7. (p. 42. At. 1).

Penso ser pertinente apresentar aqui uma breve discussão para distinguir moradia adequada de casa, visto as terminologias pelo viés jurídico serem distintas. Na órbita legislativa, a moradia é um direito social estabelecido no art. 6º da CRFB/88. A Lei federal nº 7.196, de 11 de junho de 1984, Plano Nacional de Moradia, objetivou atender pessoas de renda mensal de até 5 (cinco) salários mínimos, sem condições para aquisição imediata de habitação completa. Posteriormente, a Lei federal nº 11.124, de 16 de junho de 2005, Sistema Nacional de Habitação, disciplinou o princípio à moradia digna como direito e vetor de inclusão social (art. 4º, I, 'b').

No aspecto social, saneamento básico é condição mínima essencial para uma moradia adequada, visto ser um requisito para a proteção à saúde. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

– PNAD, no período de 2014, apontou que apenas (0,3%) dos domicílios no País não dispunham de iluminação elétrica. Além disso, (89,8%) recebem serviço de coleta de lixo domiciliar e (76,8%) tinham esgotamento sanitário adequado¹¹⁷.

Observo que a atividade permite ao aluno refletir sobre variados motivos de se ter uma casa. O LD orienta que o aluno poderá inferir aspectos sentimentais.

Percebe-se que atividade não distingue moradia de casa. O conteúdo trazido ao aluno pode transparecer que ambos conceitos são iguais. Isso pode ser visto nos trechos seguintes ‘A moradia adequada’ e ‘Importante o ser humano ter uma casa?’.

Bakhtin (2006) explica que alguns signos ideológicos não podem ser substituídos por palavras, ainda que se apoiem nelas, já que palavra é palavra por causa de sua significação. “[...] A significação é a função do signo; eis porque é impossível representar a significação à parte do signo, como algo independente, particular. Isso é tão exequível como considerar a significação da palavra ‘cavalo’ como sendo o cavalo particular que tenho diante dos meus olhos [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 50). Na verdade, em seu conteúdo linguístico, compreender a significação não é uma tarefa fácil, “[...] A enunciação: ‘Que horas são?’ tem um sentido diferente cada vez que é usada [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 131). Isso significa dizer que o conceito da palavra depende também dos elementos não verbais.

Nesse sentido, pelo aspecto sociológico, a moradia adequada não é sinônimo de ter uma casa, trata-se de um direito social que abrange a ideia de local adequado com alimentação, vestuário, infraestrutura mínima para a sobrevivência. A leitura de moradia compreende a incorporação de serviços considerados essenciais, a implantação de políticas públicas, além da prestação estatal coletiva para a população. Os direitos sociais objetivam proteger setores da coletividade, colaborando com uma sociedade homogênea no que diz respeito ao sistema jurídico para uma justiça equitativa (AGRA, 2018).

Em breve síntese, a primeira atividade analisada abordou o tema cidadania. Considerei que a atividade não explorou bem a reflexão crítica sobre ser cidadão. É apresentado que o indivíduo deve colocar em prática seus direitos e obrigações, no entanto, as atividades apresentam sujeitos exercendo trabalhos comunitários, meramente assistenciais, com pouca ou nada atitude reflexiva. A leitura que faço é o indivíduo sendo instigado a auxiliar o Estado a desenvolver atividade social de assistência. Compreendo que ser cidadão é, principalmente, participar ativamente das decisões na formação de políticas públicas em benefício da sociedade.

¹¹⁷ Fonte: IBGE. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/habitacao/caracteristicas-dos-domicilios.html>. Acesso em 17 de maio de 2019.

A segunda atividade analisada abordou o tema moradia e casa. Considerei que a atividade pouco explorou o direito do sujeito de ter uma moradia digna. Na verdade, pelo viés jurídico, a atividade confunde moradia e casa. O conceito de moradia é mais amplo do que o conceito de casa. Moradia implica ter saneamento básico, energia, escola, creche na localidade, por exemplo, todos direitos da sociedade e obrigação do Estado em ofertá-los.

Ao final da análise, no que tange ao objetivo específico (Averiguar como os textos e atividades colaboram para a reflexão sobre direitos e deveres para o exercício da cidadania) percebo, de semelhante forma em relação ao primeiro objetivo específico, que os dados quantitativos são pouco representativos nos volumes da coleção. Entendi que as atividades selecionadas exploraram de forma bastante limitada o exercício da cidadania, expressando a ideia de atividade social em auxílio ao próximo e em o indivíduo ter casa, sem, contudo, se atentar para a infraestrutura necessária para ter uma moradia digna. Assim, os textos e atividades analisados identificados com letramento crítico pouco favoreceram a reflexão sobre o tema cidadania.

3.8 Análise qualitativa do terceiro objetivo específico

Na sequência, faço a análise qualitativa do terceiro objetivo específico (Identificar de que forma a coleção trata a diversidade, visando à superação de distintas formas de estereótipos). Conforme apresentado na metodologia, a partir dos dados quantitativos foram selecionados dois exemplos ilustrativos, sendo um de cada volume da coleção que apresentou menor ocorrência numérica de textos e atividades com letramento crítico.

Nesse sentido, os Volumes 6 e 9 apresentaram 11 (onze) e 10 (dez) dados, respectivamente, equivalente a (1,58%) e (1,43%). Deste modo, será feita a análise de um dado qualitativo de cada volume.

A primeira atividade ilustrativa foi retirada do Volume 6 (p. 36). A Unidade 2 tem por objetivos: ler mensagens de texto e reconhecer as marcas da linguagem informal; formular perguntas sobre a origem das pessoas; ler, planejar e elaborar mensagens de texto em Inglês. Assim, na seção '*Reading Comprehension*' é utilizado o gênero mensagem textual para contextualizar a prática comunicativa do aluno com seus amigos. Na sequência, a unidade traz a possibilidade de o aluno conhecer pessoas de outros países e culturas. Assim, o dado extraído está localizado na seção '*Listening*'. Não há um texto anterior à atividade selecionada. A atividade orienta que os alunos em pares discutam as diferentes contribuições culturais que as pessoas podem oferecer à comunidade em que vivem.

Imagem 10: Atividade ilustrativa (1) - Terceiro objetivo específico

After Listening Oriente os estudantes a entrevistar um número limitado de pessoas para evitar repetições. Sugerimos que sejam entrevistadas, em média, cinco pessoas.

5 Em pares, entreviste professores, funcionários e colegas de sua escola e pergunte de quais estados e cidades eles são. Siga os seguintes passos:

- Tomem nota das respostas dadas pelos entrevistados.
- Apresentem os resultados das entrevistas aos colegas.
- Discutam as diferentes contribuições culturais que essas pessoas podem oferecer à comunidade em que vivem.

36 thirty-six

Fonte: Coleção *Time to Share*. Vol. 6 (p. 36. At. 5).

A atividade propõe que o aluno conheça e explore diferentes culturas. O aluno, ao ser incentivado a procurar o público escolar, tem a possibilidade de socializar com o outro suas ideias. Também é possível que perceba que as pessoas têm crenças, valores, traços diferentes e que as distinções permitem a construção de uma sociedade plural, marcada pela valorização e pelas contribuições que o olhar do outro pode trazer para a sociedade (BRASIL, 1998), já que o letramento é relevante para dar compreensão às pessoas (NORTON, 2007).

Segundo o IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016, no Brasil, cerca de 90 (noventa) milhões de pessoas se declaravam brancos, outros 95 (noventa e cinco) milhões se autodeclaravam pardos e 16 (dezesesseis) milhões, negros¹¹⁸.

Reis (2017) traz que ao invés de se dizer ‘história geral do Brasil’, seria mais acertado propor ‘história plural do Brasil’. “[...] Ao sugerir essa história plural do Brasil, esta pesquisa [a pesquisa de Reis] quer substituir o olhar centralizador, etnocêntrico, autoritário, unificador, branqueador e homogeneizador por um novo olhar, descentralizador, heterogeneizador, federativo, republicano [...]” (REIS, 2017, p. 11).

A respeito da diversidade cultural no país, o autor chama de ‘O arquipélago Brasil’. Ele divide o país em 5 (cinco) ilhas culturais. A primeira ilha é o Brasil crioulo, próprio do litoral nordestino, marcado pelo estivo colonialismo escravista. Isso significa que a sociedade se fundamentava no senhor/escravo. Em outras palavras, família patriarcal, centralização do poder, latifúndio, monocultura. A segunda ilha é o Brasil caboclo, própria da bacia amazônica, marcada pela migração de nordestinos para os seringais. Movimentos tais como a Cabanagem, a Balaiada foram rebeliões desta sociedade. A terceira ilha é o Brasil sertanejo,

¹¹⁸ Fonte: IBGE. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em 13 de junho de 2019.

próprio dos sertões, marcada por ser uma sociedade com hábitos rústicos, pessoas isoladas e região de rebeliões violentas. A quarta ilha é o Brasil matuto, gringo, próprio do Sul, com cultura em atividades pastoris, unidade da língua e costumeiro. A quinta ilha é o Brasil caipira, do Sudeste (REIS, 2017). Todas as formas de cultura contribuíram para a formação da identidade do País. Reis (2017, p. 432) argumenta que “[...] O Brasil precisa ser visto como um movimento de unificação e diferenciação, como uma construção de uma unidade plural [...]”.

Street e Bagno (2006) compreendem que os atos de letramento são favoráveis para a construção da identidade e da personalidade. Hall (2006) apresenta três concepções de identidade. A primeira concepção é a do sujeito do Iluminismo. Explica o autor que este sujeito é “[...] um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...]” (HALL, 2006, p. 10). A segunda concepção é a de um sujeito sociológico. Neste tipo de sujeito é possível verificar a complexidade do mundo moderno. A identidade é formada na relação entre o eu e a sociedade. Por sua vez, a terceira concepção é a do sujeito pós-moderno, marcado por não ter identidade fixa, permanente. Ela (identidade) é transformada conforme a representação do sujeito nos sistemas culturais, já que, na modernidade, as sociedades possuem como principal característica a diferença.

Pela proposta de atividade, o aluno pode interagir com o colega e identificar possíveis diferenças culturais entre os integrantes da comunidade escolar. Deste modo, a atividade pode favorecer ao aluno compreender e respeitar as diferenças, dada a possibilidade de distintas identidades no âmbito escolar.

Fiorin (2009), ao tratar da construção da identidade nacional brasileira, explica que a cultura brasileira é uma cultura da mistura. O autor enfatiza que essa mistura não se dá de qualquer jeito, algumas misturas não são aceitas, por exemplo, a exclusão do negro, com a ideologia do branqueamento. Trata-se de um discurso racista que reverbera a ideia de pioramento da sociedade com a aproximação do negro ao branco. Bunzen e Rojo (2005) afirmam que o novo perfil cultural dos alunos possibilita o reconhecimento da heterogeneidade nos letramentos.

Morin (1999, p. 28) diz que “[...] a cultura está constituída pelo conjunto de saberes, saber-fazer, regras, normas, estratégias, crenças, ideias, valores que se transmitem de geração em geração [...]”. Essa diversidade cultural abarca a pluralidade de indivíduos e de organizações sociais.

A segunda atividade ilustrativa é do Volume 9 (p. 42). A Unidade 3 tem por objetivos: refletir sobre a importância da preservação de tribos indígenas; usar tempos verbais

no passado; reconhecer características do gênero entrevista, produzir e transcrever uma. O tema principal da unidade é a valorização do povo, da cultura e das belezas naturais dos rituais afro-brasileiros.

A seção '*Reading*' traz uma questão sobre os povos indígenas, apresentando, inclusive, uma entrevista com um líder indígena a respeito da preservação da cultura e da proteção da Amazônia. Sobre este último, o líder enfatiza que os indígenas vivem na floresta sem destruí-la, extraíndo plantas e animais apenas para alimentos e não para prática do capital. Ao utilizarem os recursos, os índios têm o cuidado de preservar a floresta para isso, sempre plantando árvores.

É no ponto da preservação da cultura indígena que quero focar. O terceiro objetivo propõe identificar como a coleção trata a diversidade. Nesse sentido, penso que a atividade selecionada pode favorecer ao aluno conhecer a importância dos povos indígenas para a formação cultural do Brasil.

Imagem 11: Atividade ilustrativa (2) - Terceiro objetivo específico

3

They fight to keep our planet healthy

READING COMPREHENSION

TEXT 1

Before Reading

1 From your point of view, what are the challenges indigenous people face nowadays? Do you think the problems they face affect everyone? Explain.

Respostas pessoais.

A expressão genérica "povos indígenas" refere-se a grupos humanos espalhados por todo o mundo, e que são bastante diferentes entre si.

É apenas o uso corrente da linguagem que faz com que, em nosso e em outros países, fale-se em povos indígenas, ao passo que, na Austrália, por exemplo, a forma genérica para designá-los seja aborígine. Indígena ou aborígine, como ensina o dicionário, quer dizer "originário de determinado país, região ou localidade; nativo". Aliás, nativos e autóctones são outras expressões usadas, ao redor do mundo, para denominar esses povos.

[...]

Extraído de: <ptb.socioambiental.org/pt/c/faq#3>. Acessado em: 25 mar. 2015.
Living on Earth with Steve Curwood é um programa de rádio semanal norte-americano sobre assuntos relacionados à ecologia. A entrevista com o cacique kayapó Megaron-Ti foi feita para ser veiculada nesse programa de rádio. Os estudantes terão a oportunidade de ler a transcrição de parte dessa entrevista. No Guia Didático, você encontrará mais informações sobre a tribo kayapó.

Reading

2 You are going to read an interview with Megaron-Ti, a chief of the Kayapo's tribe. Read the title and answer: What is the interview going to be about?

Resposta pessoal.

Protecting the Amazon, Preserving Culture

Transcript

[...]

CURWOOD Earlier this year, *National Geographic Magazine* featured the struggle of the Kayapo to protect their rainforest. A chief of the tribe, Megaron-Ti, travelled to the North America seeking support for his people, and talked with Living on Earth's Bobby Bascomb through a translator.

MEGARON: [Oi, bom dia.] Hello.

BASCOMB: Chief, are you enjoying your time in the United States?

MEGARON: Yes, I'm really enjoying being able to spend time with the NGOs that support us. I hope they will continue to support us and our people's struggle to preserve our land, our culture, our language.

BASCOMB: How about the weather in Toronto though? Come on.

MEGARON: [Toronto muito frio...] Toronto is very cold, a lot of snow and ice. I've never seen snow before. I was very cold in New York and Toronto.



REINATO SOMMER/OLIVIER WAGERS

42 forty-two

Fonte: Coleção *Time to Share*. Vol. 9 (p. 42. At. 1).

A seção '*Before Reading*' traz a seguinte questão: 'Do seu ponto de vista, quais são os desafios que os povos indígenas enfrentam atualmente?'¹¹⁹. A atividade sugestiona ao aluno refletir como os índios vivem atualmente. A atividade permite o aluno a construir sua resposta.

¹¹⁹ No original: "[...] 'From your point of view, what are the challenges indigenous people face nowadays? Do you think the problems they face affect everyone? Explain' [...]".

O Censo Demográfico de 2010 do IBGE contabilizou a população indígena no total de 817 (oitocentos e dezessete mil) pessoas, a maior parte estando na região Norte, organizadas em 270 (duzentos e setenta) etnias e falantes de 180 (cento e oitenta) línguas indígenas distintas¹²⁰. A Fundação Nacional do Índio (Funai) apresentou dados que mostram o enorme decréscimo da população de índios no país. No ano de 1500, o número de índios era de 3.000.000 (três milhões)¹²¹.

A cultura indígena é riquíssima. O Ministério da Cultura divulgou em 2012¹²² o Plano Setorial para as Culturas Indígenas, com o intuito de ser executado em 10 (dez) anos. Traz a redação:

[...] Dentre os seus objetivos, estão: contribuir para a manutenção, atualização e reprodução sociocultural dos saberes, práticas, formas narrativas, instituições e rituais indígenas; incentivar os processos comunitários de transmissão de saberes e práticas, valorizando os sábados e os anciãos indígenas; possibilitar a criação de espaços comunitários para o diálogo e a reflexão sobre temas culturais de interesse dos povos indígenas; promover o registro dos conhecimentos e práticas das culturas indígenas, contribuindo para a produção de conteúdos, para a elaboração de materiais didático-pedagógicos [...] (BRASIL, 2012, p. 9).

Tomando por empréstimo a noção de versão fraca do enfoque autônomo do letramento, de Magda Soares, penso que a sociedade ao se organizar em torno de crenças que transmitem atos de preconceito e discriminação se serve para elevar alguns grupos em detrimento de outros aos domínios mais privilegiados do corpo social. Isso, a meu ver, não é saudável para o desenvolvimento de práticas sociais plurais (ROJO, 2009).

A educação centrada no aspecto da cidadania necessita que assuntos de ordem social sejam apresentados para a reflexão no processo de ensino/aprendizagem (BRASIL, 1998). A atividade não apenas menciona a existência de índios, mas possibilita a discussão sobre seus desafios. Dentre os desafios possíveis de serem apontados um deles é o preconceito. O Ministério Público Federal (MPF) divulgou um manual intitulado ‘Para fazer de nossa sociedade um lugar livre de preconceito contra os povos indígenas’. O material aborda que as ideologias de negação de identidade têm tentado “desaparecer” com as identidades indígenas. Na versão fraca do enfoque ideológico do letramento, de Magda Soares, é posto que a

¹²⁰ Fonte: Plano Setorial para as Culturas Indígenas. Disponível em: < http://pnc.cultura.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2012/10/plano_setorial_culturas_indigenas-versao-impressa.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2019.

¹²¹ Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em 14 de junho de 2019.

¹²² No atual governo, o Ministério da Cultura foi transformado em Secretaria Especial da Cultura, integrando o Ministério da Cidadania.

democratização social e cultural permite que o aluno seja capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente (ROJO, 2009). O documento do MPF enfatiza que é preciso reconhecer e respeitar os povos indígenas. São listadas algumas das formas de preconceito, dentre elas, dizer que os índios são todos iguais, que são do passado, são primitivos e aculturados¹²³.

A reflexão posta é que, segundo a Unesco (2016, p. 6), “[...] a redução das desigualdades é uma exigência para os direitos humanos e a justiça [...]”. O documento traz ainda que a discussão sobre a desigualdade vai além do viés renda e riqueza. A entidade aponta que as dimensões da desigualdade são “[...] econômica, política, cultural, ambiental e relativa ao conhecimento [...]”. Assim, compreendo que a atividade apresentada pode, de algum modo, contribuir para que o aluno perceba a importância e necessidade de combate às desigualdades. Todas as dimensões listadas no documento são pertinentes para o aluno, já que fazem parte, de alguma forma, do seu cotidiano. Percebo que esses aspectos não podem ser enxergados como questões individualizadas, uma vez que a construção de políticas voltadas para a redução da desigualdade influencia a sociedade.

A segunda parte da pergunta é: **“Do you think the problems they face affect everyone? Explain”**, em português, ‘Você acha que os problemas enfrentados pelos indígenas afetam a todos? Explique’. É possível refletir que o índio tem forte influência na preservação do meio ambiente. Nesse sentido, o Decreto Federal n. 7.747, de 5 de junho de 2012, estabeleceu que ao instituir a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) o objetivo era o de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais (art. 1º), já que Meio Ambiente é questão que afeta toda a sociedade.

Outra reflexão é que a proteção às crenças, rituais, costumes e línguas favorece o respeito às características de outros grupos, não prevalecendo o estereótipo de um grupo superior aos demais. O Brasil, além de ser um país miscigenado, possui uma gama de distintas tribos sociais e suas identidades, por exemplo, a cultura *hip hop*, os *punks*, os roqueiros e os emos. Sousa (2009, p. 1) aponta que “[...] O conceito de tribo urbana surge pela primeira vez em 1985 com o sociólogo Michel Maffesoli, referindo-se à criação de pequenos grupos sociais cujos elementos se unem por partilharem os mesmos princípios, ideias, gostos musicais [...]”. Em outras palavras, cada tribo tem seu jeito.

¹²³ Fonte: Ministério Público Federal. Disponível em: < <http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/documentos/2017/material-didatico-de-combate-a-racismo-contra-indigenas/>>. Acesso em 14 de junho de 2019.

Os exemplos anteriores apresentam letramentos vernaculares. Sobre eles, Rojo (2010) explica que os letramentos locais têm como característica a heterogeneidade. Ocorre que alguns letramentos vernaculares podem vir a ser apagados ou ignorados por letramentos mais valorizados, como os institucionais.

Em breve síntese, percebo que, em termos quantitativos, o número de textos e atividades com letramento crítico a respeito da pluralidade cultural também é pouco representativo. Considerei que os dados selecionados e analisados trataram a diversidade de maneira ampliada.

O primeiro dado analisado trouxe a possibilidade de o aluno explorar a diversidade de culturas e crenças no seio escolar. Ao sugerir que o aluno buscasse entrevistar servidores da escola, objetivando saber se havia pessoas de outros locais, penso que isso pode favorecer a prática do diálogo com o outro, permitindo a percepção por parte do indivíduo da existência de estilos, pensamentos, ações variadas no mesmo ambiente e o respeito às diferenças.

O segundo dado analisado trouxe a abordagem a respeito dos povos indígenas. O texto explorou, a meu ver, uma reflexão sobre os índios, trazendo, principalmente, a discussão se os problemas que eles enfrentam podem afetar a sociedade como um todo.

Nesse sentido, a quantidade de atividades propostas pela coleção em análise, as quais demandam práticas meramente mecânicas/automáticas do aluno para resolução das questões, bastando preencher espaços, decodificar informações ou dar respostas fechadas (Yes/no questions), está mais voltada para a ideia de língua enquanto sistema, rejeitando, assim, a enunciação. Além disso, tais atividades acabam não se prestando à interpretação sociológica, pois não permitem que o aluno possa interagir, apresentando suas opiniões para outros colegas.

Ao final, em respeito ao objetivo específico, (Identificar de que forma a coleção trata a diversidade, visando à superação de distintas formas de estereótipos), considero que os dados com letramento crítico, selecionados e analisados, se em maior quantidade de ocorrência, poderiam favorecer mais o aluno no que diz respeito ao letramento crítico. Entendi que as atividades selecionadas respeitaram a diversidade, colaborando para a superação de estereótipos.

3.9 Resumindo o Capítulo 3

Neste Capítulo, com o objetivo de apresentar os resultados obtidos a partir da análise da coleção selecionada e fazer a discussão dos conteúdos escolhidos, busquei:

- a) Fazer uma descrição da coleção adotada, iniciando com a apresentação de dados numéricos (elemento principal) para escolha da obra;
- b) Especificar a coleção '*Time to share*', esclarecendo que foi a segunda obra mais distribuída no Brasil em 2017; expor a estrutura de cada volume da obra, mencionando que o livro segue uma abordagem sociointeracionista da linguagem; apresentar um quadro com informações a respeito das habilidades (*reading, writing, vocabulary, speaking, listening*) e seus objetivos;
- c) Trazer as habilidades linguísticas (*reading, vocabulary, listening, speaking, writing*) em números e gráficos, além de tabelas contendo as habilidades da língua na coleção, bem como textos e atividades distribuídas por habilidades em cada um dos volumes e gráficos contendo as habilidades distribuídas por volume;
- d) Problematizar a aquisição da língua por habilidades ensinadas separadamente;
- e) Informar que foram elaboradas 12 (doze) categorias de análise, divididas em 3 (três) blocos (Letramento, Ética, Pluralidade Cultural);
- f) Explicar que na análise quantitativa as 12 (doze) categorias foram contempladas no levantamento de todos os textos e atividades;
- g) Esclarecer que na análise qualitativa, devido a grande quantidade de categorias (12), houve a seleção de 2 (dois) dados para cada objetivo específico;
- h) Dizer que os textos e atividades selecionados foram extraídos do bloco (Letramento, Ética, Pluralidade Cultural) que apresentou a menor ocorrência de dados quantitativos;
- i) Mostrar a seção 'Blocos e categorias em números', na qual apresento tabelas contendo as atividades e textos na coleção por volumes, as categorias e subcategorias na coleção;
- j) Fazer a análise qualitativa do primeiro objetivo, cujos dados foram obtidos dos Volumes 6 e 9 da coleção. A primeira atividade ilustrativa é a respeito de um pictograma sobre família; a segunda atividade ilustrativa é a respeito de um *Poster* sobre violência doméstica e sexual;
- k) Listar os dados quantitativos dos gêneros apresentados na coleção, com uma tabela mostrando a incidência dos gêneros do discurso, embasando a discussão teórica em Dolz e Schneuwly (2011);
- l) Fazer a análise qualitativa do segundo objetivo, a partir de dados extraídos dos volumes 6 e 7. A primeira atividade ilustrativa é uma proposta reflexiva sobre o exercício da cidadania; a segunda atividade ilustrativa traz proposta reflexiva sobre o direito à moradia;

m) Fazer a análise qualitativa do terceiro objetivo, a partir de dados extraídos dos volumes 6 e 9. A primeira atividade ilustrativa discute as diferentes contribuições culturais das pessoas em comunidade; a segunda atividade ilustrativa apresenta a relevância dos povos indígenas para a sociedade.

Fonte: Autor (2019)

4 PALAVRAS FINAIS

Estabeleci como objetivo geral, nesta Dissertação de Mestrado, ‘Analisar de que modo a abordagem de uma coleção de livro didático de Língua Inglesa (6º ao 9º anos), com foco nos Temas Transversais, ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’, favorece o letramento crítico do aluno. A partir desta proposta geral, estabeleci três objetivos específicos, sendo eles: a) Examinar como o tratamento temático de gêneros do discurso pode favorecer o letramento crítico, no contexto dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’; b) Averiguar como os textos e atividades colaboram para a reflexão sobre direitos e deveres para o exercício da cidadania; c) Identificar de que forma a coleção trata a diversidade, visando à superação de distintas formas de estereótipos.

Com o propósito de alcançar os objetivos, foram estabelecidos percursos metodológicos e teóricos para fundamentar o discurso de autoridade nesta pesquisa. A primeira etapa foi realizar o estado da arte no banco de dissertações e teses da Capes. Determinei também que o estudo iria se basear na metodologia qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) e na análise de conteúdo com base em Bardin ([1977] 2016). Na sequência, compassei as etapas de exploração do material com base no método de Laurence Bardin. Expliquei que foram elaboradas 12 (doze) categorias, divididas em 3 (três) blocos, ‘Letramento’, ‘Ética’, ‘Pluralidade Cultural’. Para a análise quantitativa dos dados, fiz o levantamento de todos os textos e atividades contidos na coleção. Já para a análise qualitativa, em virtude do grande volume de conteúdos extraídos da coleção, escolhi selecionar 2 (dois) dados para cada objetivo específico, tendo como critério para seleção dos conteúdos retirar o texto e/ou atividades do volume da coleção com menor ocorrência de dados quantitativos.

No decorrer da pesquisa, fundamentei-me em discursos de autoridade para escrever sobre os temas pertinentes ao estudo. No caso do letramento, utilizei Brian Street, Magda Soares, Roxane Rojo, Mary Hamilton, dentre outros. Iniciei apresentando um contexto histórico do letramento. O enfoque de letramento enfatizado nesta pesquisa foi o crítico. O letramento por esse viés deriva a partir de práticas sociais, capazes de constituir identidades. Esse letramento varia conforme o contexto, o grupo social, os aspectos culturais, de forma que o estudo de uma língua não perpassa apenas pelos seus aspectos linguísticos, mas por compreender as dimensões sociopolíticas, industriais e as transformações na comunicação.

Diante de todo o exposto, adentrei na apresentação dos dados. Elaborei uma seção contendo os blocos e as categorias em números. Os dados quantitativos permitiram algumas

reflexões. Mais de 90% (noventa por cento) dos textos e atividades contidos nos volumes da coleção não contemplaram o elemento criticidade dentro dos parâmetros que considere nesta pesquisa.

A partir dos dados obtidos na coleção foi possível verificar como as habilidades linguísticas de *reading, writing, speaking, listening and vocabulary* são apresentadas. Esta última apresentou maior ocorrência ao longo dos 4 (quatro) volumes do LDI. A habilidade com menor ocorrência foi a de *speaking*. É importante ressaltar que o Manual do Professor (MP) traz que as habilidades precisam ser trabalhadas integradas entre si. No entanto, talvez o ensino integrado das habilidades pode ser mitigado na medida em que a coleção apresenta em suas unidades seções determinadas para cada tipo de *skill*. Fundamentado em Morin (1999), compreendo que o aprendizado parcelado, compartimentado da língua, pode representar uma barreira para que o aluno enxergue a linguagem em seu contexto social.

Nesse sentido, é possível que a quantidade irrisória de textos e atividades com letramento crítico, conforme as categorias propostas, enfatize com menor propriedade a ampliação do exercício da cidadania. Também a pequena quantidade de dados categorizados pode levar o aluno a uma menor reflexão sobre a organização familiar em transformação, e também dificultar a compreensão da desigualdade social como um problema coletivo.

Na apresentação dos dados quantitativos por blocos, o bloco Letramento também apresentou baixa ocorrência numérica, principalmente na subcategoria referente ao questionamento de ideologias dominantes. Outro ponto observado é que a maior parte das atividades pode estar articulada com a mera decodificação de sinais explícitos. Dias e Cristovão (2009, p. 83), em estudo sobre as múltiplas perspectivas do livro didático de língua estrangeira, expõem que

[...] As atividades propostas pelos livros didáticos de língua inglesa foram classificadas em:

- a) cópias (perguntas que sugerem atividades mecânicas – por exemplo: copie, retire, aponte, indique, complete);
- b) objetivas (perguntas que indagam sobre conteúdos – atividade que exige apenas decodificação);
- c) inferenciais (estas perguntas são mais complexas);
- d) subjetivas (perguntas superficiais sobre o texto, são questões do tipo: Qual a sua opinião?);
- e) metalinguísticas (perguntas que indagam sobre questões formais, partes textuais “Qual o título do texto?”);
- f) juízo de verdade (perguntas para considerar V ou F);
- g) yes/no questions – são perguntas fechadas;
- h) associar/ ligar colunas;
- i) múltipla escolha;
- j) resumo [...].

Na coleção analisada é possível perceber quantidade considerável de atividades de cópia, objetivas, subjetivas e de múltipla escolha. Dias e Cristovão (2009) mencionam que se trata de uma visão mecanicista da aprendizagem. Há grande quantidade de atividades de preencher espaços. A esse respeito, Bakhtin (2006), em suas orientações acerca do pensamento filosófico-linguístico, discorre sobre o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

No objetivismo abstrato, o filósofo explica que a escola de Genebra foi forte influenciadora do objetivismo, que é “[...] a ideia da língua como sistema de signos arbitrários e convencionais [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 84). Em outras palavras, a língua se oporia à fala, da mesma forma que o social está oposto ao individual. Portanto, neste caso, o interesse se concentra no funcionamento do sistema de signos, na lógica da organização interna da língua, sem a necessidade de verificar significações ideológicas pertinentes (BAKHTIN, 2006).

No subjetivismo idealista, Bakhtin (2006) expõe que os atos de fala são considerados a partir da lógica interna do sujeito falante. Trata-se de uma enunciação monológica, manifestada em razão da consciência individual. Isso significa que “[...] a compreensão, o comentário e a explicação do fato ideológico devem dirigir-se para o interior [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 114). Apesar de o subjetivismo aceitar que não há como separar o aspecto linguístico do conteúdo ideológico, a teoria destaca que essa ideologia está centrada no indivíduo. Mikhail Bakhtin rejeita esta teoria por entender que a enunciação se organiza a partir do meio social que envolve o indivíduo. Também, por afirmar que a enunciação possui como característica principal ser social.

Ultrapassando a análise quantitativa dos dados, adentrei à seara qualitativa. As análises foram realizadas indo ao encontro de cada um dos objetivos específicos.

No primeiro objetivo (Examinar como o tratamento temático de gêneros do discurso pode favorecer o letramento crítico, no contexto dos Temas Transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’), foram escolhidas as temáticas sobre família e também sobre a violência doméstica e sexual, por considerá-las relevantes. O primeiro tema está representado pelo gênero pictograma; o segundo, pelo gênero *Poster*. Ressalto que este gênero, de um total de 58 (cinquenta e oito) na coleção, é o sexto com maior ocorrência.

O primeiro dado procurou retratar a diversidade da organização familiar, no gênero pictograma. Observei que o tema, ao ser tratado por sinais gráficos, parece apenas informar ao aluno a existência dos tipos de família. Cito Furlanetto (2002) para expressar o meu pensamento ao ver o pictograma nesse contexto. Segundo ele “[...] Quando observo um texto que se pretende uma mera ‘descrição’ pergunto-me para que serve... Não entendo sua função

social [...]” (FURLANETTO, 2002, p. 78). Em minha leitura, o gênero não favorece o aluno a enxergar traços característicos de pessoas reais (face, cor, cabelo, gestual), considero que é como se existisse um apagamento das famílias.

Ainda que nos pictogramas seja necessário que o indivíduo faça uso de processo mental, que permita acessar o conhecimento prévio do usuário e também suas expectativas com base em memórias de acontecimentos repetidos, Licheski e Ribeiro (2014) consideram que a comunicação da diversidade de famílias a partir da estilização dos pictogramas parece demonstrar uma estratégia enunciativa neutra do LD sobre o tema. Talvez, em virtude da complexidade do assunto no contexto brasileiro, com profundas opiniões divergentes e convergentes, contudo, o tema apresenta alta carga ideológica.

O segundo dado procurou retratar a violência doméstica e sexual a partir do gênero *Pôster*. O tema é altamente pertinente. Infelizmente, atos de violência no âmbito familiar têm sido comuns. Não diferente disto, práticas de crimes sexuais nas mais diversificadas tipificações também ocorrem diariamente. É possível que algum aluno possa presenciar e vivenciar situações como estas em sua casa. Considero que, desta forma, a coleção acertou ao apresentar o tema. De semelhante modo, o gênero *pôster*, no meu entendimento, favoreceu desenvolver bem o tema.

No volume 9 aparecem dois *pôsteres*, um com homem, outro com mulher, demonstrando que o combate à violência doméstica e sexual não tem gênero. No primeiro *pôster* a questão suscitada “Why doesn’t she just leave?” (Por que ela simplesmente não parte?) favorece ao aluno refletir a respeito de diferentes respostas sobre o tema. A pergunta é pertinente para que ele explore o aspecto social do problema, indo além do viés linguístico.

Na sequência, no segundo objetivo (Averiguar como os textos e atividades colaboram para a reflexão sobre direitos e deveres para o exercício da cidadania’), foram selecionados dois dados para análise qualitativa, escolhidos um de cada volume que apresentou menor ocorrência de dados quantitativos na coleção. Os conteúdos analisados apresentaram os temas cidadania e direito à moradia.

No primeiro dado, a atividade destacada proporciona ao aluno se interessar por requerer que seus direitos sejam obedecidos. No sentido do letramento crítico, o aluno é incentivado a ser um cidadão participativo, inclusive sendo orientado à prática de trabalho comunitário. Adiciona-se que a proposta de atividade permite ao aluno não apenas querer para si, mas, pensar no outro.

No segundo dado, a atividade sugestionou que o aluno refletisse sobre a importância de ter uma casa. Como já discuti no capítulo de análise, moradia e casa são elementos

distintos. Quando o LDI trata no enunciado da questão o termo ‘moradia’ elevado a um direito fundamental na vida das pessoas, mas, em seguida, apresenta uma questão sobre casa, pode transmitir o sentido de que ambas palavras são equivalentes, o que não é verdade. Moradia envolve, além do local físico para ocupar, a existência de condições mínimas para o exercício desse direito, tais como: alimentação, infraestrutura. Nesse sentido, o dado traz um tema interessante, informando de maneira pertinente que se trata de um direito social, no entanto, coloca moradia e casa no mesmo patamar.

Na sequência, no terceiro objetivo (Identificar de que forma a coleção tratam a diversidade, visando à superação de distintas formas de estereótipos), foram selecionados dois dados para análise qualitativa, escolhidos um de cada volume que apresentou menor ocorrência de dados quantitativos na coleção. Os conteúdos analisados apresentaram os temas diferentes culturas e povos indígenas.

No primeiro dado, a atividade trouxe a possibilidade de o aluno discutir sobre as diferentes contribuições culturais que podem ser adicionadas à sociedade. Além disso, permite que o aluno levante ideias sobre a variedade de aspectos culturais existentes, bem como as contribuições disso para a compreensão de distintas formas de identidade. Também é possível verificar que a construção da identidade nacional não é homogênea, a mistura existente nos modos de falar, nas palavras, nas vestimentas, nas cores, nos gêneros, no dizer de Reis (2017), mostra o ‘arquipélago Brasil’ no que diz respeito à diversidade cultural no país. Já no segundo dado, a atividade apresentou a possibilidade de o aluno refletir a respeito dos povos indígenas. Dar ênfase na importância desses povos.

Em resumo, na coleção *Time to share*, as categorias elaboradas (12), distribuídas nos blocos (Letramento, Ética e Pluralidade Cultural), apresentaram baixo volume numérico de textos e atividades favorecidos com o elemento criticidade. Apesar do pequeno índice, considero que os textos e atividades selecionados para análise qualitativa são bons. Isso significa que a presença de mais atividades como as apresentadas poderia trazer inúmeros benefícios ao melhor desenvolvimento dos letramentos do aluno.

No primeiro objetivo, em termos quantitativos, é possível perceber que os gêneros do discurso pouco favorecem o letramento crítico no contexto dos temas transversais ‘Ética’ e ‘Pluralidade Cultural’. Do total de textos e atividades presentes na coleção, 2.556 (dois mil, quinhentos e cinquenta e seis), totalizando (100%), o favorecimento do letramento crítico chega apenas a um montante de (10,38%). No aspecto qualitativo, os dados selecionados apresentam temáticas relevantes. Acredito que refletir sobre a organização familiar em mudança e constituindo novos arranjos, bem como, discutir a questão da violência doméstica

e sexual, contribui para o letramento ideológico.

No segundo objetivo, em termos quantitativos, é possível perceber que os dados pouco favorecem a Ética com o letramento ideológico. Do total de textos e atividades presentes na coleção, 2.556 (dois mil, quinhentos e cinquenta e seis), totalizando (100%), chega-se apenas a um número de (11,49%). No aspecto qualitativo, os dois dados selecionados apresentam os temas cidadania e a moradia.

No terceiro objetivo, em termos quantitativos, há poucos dados que favorecem a Pluralidade Cultural com o letramento ideológico. Do total de textos e atividades presentes na coleção, 2.556 (dois mil, quinhentos e cinquenta e seis), totalizando (100%), chega-se apenas a um número de (9,04%). No aspecto qualitativo, os dois dados selecionados apresentam temas relacionados a diferentes culturas e povos indígenas.

Iniciei esta Dissertação de Mestrado abordando minha formação profissional e a prática docente, destacando a relevância do Inglês na minha vida. Aproveitei para trazer um pouco da minha experiência enquanto aluno e professor. Na posição de aluno, mencionei que foi possível perceber a transformação do livro didático escolar; na condição de professor, foi possível observar que o LD é um material muito presente em sala de aula. Desta forma, toda discussão aqui apresentada me trouxe vários ensinamentos, dentre eles destaco:

- a) O LD, portador de conteúdos escolares e transmissor de ideologias, está presente diariamente no contexto da sala de aula, sendo suporte fundamental para o aluno;
- b) Pesquisas sobre o LD precisam ser incentivadas. A transformação gráfica, a evolução da linguagem e os aspectos metodológicos poderão ser alterados a partir dos estudos realizados;
- c) O letramento ideológico é importante para qualquer sujeito se reconhecer como agente ativo na formação da sociedade.

Compreendo que este estudo pode contribuir para a importância de produção de pesquisas tendo como objeto o livro didático. Com o advento da *Internet* e de novas tecnologias, houve a possibilidade de um maior auxílio ao professor em se tratando de planejar suas aulas, contudo isso não afasta a utilização do livro impresso do ambiente escolar. Além disso, considero que a internet e suas tecnologias podem favorecer o aluno no aprendizado, isso pode significar que o livro didático não seja o único recurso a ser utilizado no ambiente educacional. Precisamos encarar o fato que existem localidades com maior dificuldade de acesso à internet e outros que não possuem sinal para que alunos possam

utilizar a rede mundial de computadores na aprendizagem. Acredito que textos e atividades elaborados com maior criticidade, propiciando aos estudantes refletirem os conteúdos, possam favorecer o desenvolvimento crítico do aluno, tornando-o protagonista, e não um mero coadjuvante.

Esclareço que na metodologia estabelecida para esta pesquisa não foi proposto o acompanhamento da prática do professor em sala de aula. Assim, não foi possível descrever se (e como) o professor utiliza o livro didático adotado pelas escolas, se complementa as propostas de atividades e como o aluno o utiliza em sala de aula.

Na posição de pesquisador-professor foi possível perceber a importância do LD para a educação. Na verdade, estudar a respeito dele me fez entender seu valor histórico. Fui também levado a compreender que há teóricos em diversas partes do mundo empenhados na discussão sobre a melhoria da qualidade do livro didático e do quanto ele pode ser ideológico.

Por fim, através deste estudo, reforcei minha compreensão a respeito da relevância do LD no contexto escolar. Diariamente, professores e alunos manuseiam esse material, ensinando e aprendendo conteúdos, absorvendo e desenvolvendo metodologias e adquirindo e/ou ampliando letramentos. Nesse sentido, as pesquisas voltadas para o LD podem favorecer um melhor planejamento e execução do material didático. Por todas as razões apontadas anteriormente, avalio que a produção de trabalhos acadêmicos sobre o livro didático precisa continuar.

Considero que este trabalho pode avançar em observar como o professor lida com o LDI em sala de aula. Talvez, numa outra pesquisa, seja possível observar se o professor utiliza materiais extras para a discussão dos textos e atividades com os alunos, favorecendo ainda mais a criticidade.

Ao final deste trabalho, chego à conclusão de que para um estudo futuro, em nível de doutorado, seria possível averiguar como a BNCC tem tratado os temas transversais (Temas Contemporâneos) no livro didático de Inglês.

5 REFERÊNCIAS

LIVROS

AGRA, W. M. **Curso de Direito Constitucional**. Belo Horizonte: Fórum, 2018. 9ªed. 895p. ISBN: 978-85-450-0470-7.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. Editora Parábola, 2005.

AZEVEDO, F. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Editora Massangana, 2010. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 122p. Disponível em< <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>> Acesso em 26 de dezembro de 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª cd. — São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior) Título original: Estetika slovesnogo tvortchestva. ISBN 85-336-0616-8.

BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays**. Translation: Éstetika slovesnogo tvorchestva. University of Texas Press. 25ª edition. 2010. ISBN: 978-0-292-77560-2.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12ª edição, São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, L. M. S. **Temas transversais: como utilizá-los na prática educativa**. Curitiba: Ibpex, 2007. 147p.

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. ISBN: 972-44-0898-1.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London & New York: Routledge, 1998. 299p.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 58p.

BONAVIDES, P. **Ciência Política**. Malheiros editores, 18ª edição. 2010.

BORDENAVE, J. E. Dias *et al.* **Alguns fatores pedagógicos. Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos CADRHU**, p. 261-268, 1999. Disponível em <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0220.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, DF. 2016. 92p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural. Plano setorial para as culturas indígenas. Brasília. 2012. 146p. ISBN: 978-85-60618-09-5. Disponível em <http://pnc.cultura.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2012/10/plano_setorial_culturas_indigenas-versao-impressa.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2019.

BUENO, M. **A origem curiosa das palavras**. Rio de Janeiro: editora José Olympio, 2003. ISBN: 85-03-00760-6.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 73 – 117.

BURNS, A.; SIEGEL, J. Teaching the four language skills: Themes and issues. In: BURNS, A.; SIEGEL, J. **International perspectives on teaching the four skills in ELT**. Palgrave macmillian. 2018. ISBN 978-3-319-63443-2. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63444-9>.

CANEN, A. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. Comunicação e política, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>. Acesso 05 de março de 2018.

CARDOSO, D. C. **Letramento Crítico e o Livro Didático de Inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita** 01/06/2011 142 f. Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG. Disponível <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/DAJR-8MLS45>. Acesso 04 de maio de 2018.

CARVALHO, C. N. P.; ARAÚJO, D. A. . C.; BERTOLETTI, N. M. **Pesquisas sobre diversidade, história da educação e linguagem**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. 190p. ISBN: 978-85-8042-816-2.

CECCARELLI, P. R. **Nuevas configuraciones familiares: mitos y verdades**. J. psicanal. [online]. 2007, vol.40, n.72, pp. 89-102. ISSN 0103-5835. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-58352007000100007&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em 24 de agosto de 2018.

COOPER, K.; WHITE, R. **Critical literacy for school improvement: an action research Project**. SAGE Publications, vol. 11, nº 2, July 2008, p. 101-113. ISSN: 1365-4802. Disponível em < <http://imp.sagepub.com/>>. Acesso em 08 de maio de 2019.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ªed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

CRAWFORD, J. The role of materials in the language classroom: Finding the balance. *In*: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. **Methodology in language teaching: An anthology of current practice**. Cambridge University Press. p. 80-91, 2002. ISBN-13: 978-0-511-50041-1 (ebook).

CROCETTI, Z. **Ética e cidadania**. 1.ed.rev. – Curitiba, PR. IESDE Brasil, 2012, 84p. Fundação Biblioteca Nacional. ISBN 978-85-387-3026-2.

DAGNINO, E. **Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania**. Anos, v. 90, p. 103-115, 1994. Disponível em http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0005/7327/os_movimentos_sociais_e_a_emergencia_de_uma_nova_nocao_de_ci.pdf. Acesso 04 de abril de 2018.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução: Milton Camargo Mota. Edições Loyola, São Paulo, 2003. ISBN 85-15-02711-9.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (organizadoras). **O livro didático de língua adicional: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FARACO, C. A. (et al). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. Série Princípios. 6ªed. Editora Ática. 1998. São Paulo-SP. ISBN 8508029853.

FOLEY, Y. Critical literacy. *In*: **Encyclopedia of Language and Education – Literacies and Language Education**. Springer International Publishing, 2017. DOI 10.1007/978-3-319-02321-2_1-2.

FRANCISCO, A. M. **A Mulher "Como o Outro": Gênero, Violência, Ética E Alteridade'** 22/08/2013 73 f. Mestrado em Filosofia Instituição de Ensino: Universidade De Caxias Do Sul, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul. Disponível em <https://repositorio.ucs.br/xmlui/.../Dissertacao%20Arlete%20Maria%20Francisco.pdf>. Acesso em 17 de abril de 2018.

FREEBODY, P. Critical-literacy education: “The Supremely Educational Event”. *In*: **Encyclopedia of Language and Education – Literacies and Language Education**. Springer International Publishing, 2017. DOI 10.1007/978-3-319-02321-2_1-2.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132p. ISBN: 978-85-230-0979-3. Disponível

em<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

FRIEDMAN, T. **The world is flat: A brief history of the globalized world in the 21st century**. London: Publisher Allan Lane. 2005. ISBN-10: 0713998784.

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. 6ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. ISBN: 978-85-7244-217-6.

GADOTTI, M. **Escola cidadã educação pela cidadania**. 2000. Centro de Referência Paulo Freire. Disponível em: acervo.paulofreire.org. Acesso em 24 de agosto de 2018.

GAI, D. N.; FERRAZ, W. **Parafernália I: diferença, artes e educação**. Porto Alegre: INDEPIN, 2013. 221p.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013. 159 p. ISBN: 978-85-7897-116-8;

GARDINER, M. **The dialogics of critique: M.M. Bakhtin and the theory of ideology**. Routledge. USA and Canada. 1992. ISBN: 0-415-06064-8.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento Informacional: Pesquisa, Reflexão e Aprendizagem**. Editora FCI/UnB, 2012; 175p.

GAZZOTTI, D.; CANUTO, M. Letramento crítico multimodal nas aulas de inglês. *In*: CANO, M. R. O. (coord.). **Inglês: linguagem em atividades sociais (livro eletrônico)**. São Paulo: Blucher, 2018. ISBN 978-85-212-1073-3 (e-book).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN: 85-224-3169-8.

GIMENEZ, T. Prefácio. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (organizadoras). **O livro didático de língua adicional: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2009.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1939. ISBN: 978-85-7164-038-2.

GODINHO, J. D. **Once upon a time um inglês...: a história, os truques e os tiques do idioma mais falado no mundo do planeta**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. ISBN 85-7316-246-5.

GOMES, T. A. **Ética como Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais: a questão da Autonomia**. Unimep, 2010. Disponível em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/down.php?cod=647>. Acesso em 06 de fevereiro de 2018.

GÖRSKI, E. M; COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática**. *Working papers em Linguística*, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009. Disponível em

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>. Acesso em 03 de fevereiro de 2018.

GRAFF, H. **The legacies of literacy: continuities and contradictions in Western Society and culture**. Indiana University Press, 1991.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. ISBN: 978-85-99803-83-2.

HALL, S. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2006. ISBN: 85-7041-356-4.

IBRAHIM, N. Developing literacy, and identities, in multiple languages. *In: Encyclopedia of Language and Education – Literacies and Language Education*. Springer International Publishing, 2017. DOI 10.1007/978-3-319-02321-2_1-2.

KACHRU, Y. World Englishes: Contexts and relevance for language education. *In: HINKEL, Eli. Handbook of research in second language teaching and learning – vol. II*. Published by Routledge. Seattle University. 2011. ISBN 0-203-83650-2 Master e-book ISBN. Disponível em < <https://libgen.is/>>. Acesso em 25 de abril de 2019.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. ISBN 85-85725-05-2.

KUHLMANN JR, M. Educando a infância brasileira. *In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil*. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em aberto, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061>. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061> Acesso em 05 de setembro de 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 23ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed. 2009. ISBN: 978-85-7110-438-9.

LEANDER, K. M.; SCHARBER, C., LEWIS, C. Literacy and Internet Technologies. *In: Encyclopedia of Language and Education – Literacies and Language Education*. Springer International Publishing, 2017. DOI 10.1007/978-3-319-02321-2_1-2.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIMA, J.; THADEI, D. E. M. **Temas Transversais e Letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental: para além dos Temas Transversais**. 2006. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13807>. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

LIMA, M. A. F.; FILHO, F. A.; COSTA, C. S. S. M. (orgs). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010. 308p. ISBN: 978-85-7463-331-2.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. Editora ABDR. ISBN: 85-249-0249-3.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. *In*: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. ISBN 978-85-7526-354-9.

MACINTYRE, A. **História de la ética**. Ediciones Paidós. Barcelona, Buenos Aires. –J ‘Reimpresión en Espana, 1991. Disponível em <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2016/Etica/HisAlsad.pdf>. Acesso em 07 de abril de 2018. ISBN: 1-84-7509-092.

MARTINS, I. G. da S. **Conheça a Constituição: comentários à Constituição Brasileira**, volume 1 - Barueri, SP: Manole, 2005.

MEKSENAS, P. **Contextos do livro didático e comunicação**. Perspectiva, v. 13, n. 24, p. 129-143, 1995. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10646/10177>. Acesso em 14 de março de 2018.

MEZZAROBBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de Metodologia de Pesquisa do Direito**. 2009. Editora Saraiva.

MILLS, K. **The multiliteracies classroom. Multilingual matters**. Printed in Great Britain by Short Run Press Ltd. 2011. ISBN: 978-84769-319-8.

MIRANDA, N. C. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica**. Curitiba, 2015. Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR. Disponível em < <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41447>>. Acesso em 26 de março de 2019.

MOHAN, B. A. Social practice and register: Language as a means of learning. *In*: HINKEL, Eli. **Handbook of research in second language teaching and learning – vol. II**. Published by Routledge. Seattle University. 2011. ISBN 0-203-83650-2 Master e-book ISBN. Disponível em < <https://libgen.is/>>. Acesso em 25 de abril de 2019.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. ISBN: 85-85725-16-8.

MONDAINI, M. O respeito aos direitos dos indivíduos. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. 6ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. ISBN: 978-85-7244-217-6.

MOORE, C. W. **Racismo & Sociedade: Novas bases epistemológicas para a compreensão do Racismo na História**. Maza edições, 2007. 320p. ISBN: 978-85-7160-429-2.

MORAIS, R. **A sala de aula: que espaço é esse**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

MORGAN, G. **Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações**. RAE – vol. 45, nº1. Jan/Mar, 2005. Disponível em <http://rae.fgv.br/node/44774>. Acesso em 05 de maio de 2018.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Santillana. UNESCO 1999.

MOUFFE, C. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2015/1763>. Acesso em 24 de agosto de 2018.

NORTON, B. Critical literacy and international development. *In*: ANDREOTTI, V; SOUZA, L. M. M. **Critical literacy: theories and practices**, vol. 1:1, July 2007. Centre for the study of social and global justice. ISBN: 1753-0873.

ODALIA, N. A liberdade como meta coletiva. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. 6ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. ISBN: 978-85-7244-217-6.

OSAKABE, H. Linguagem e educação. *In*: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2001. ISBN: 85-85134-98-4.

PAIVA, V. L. O. História do material didático. *In*: Dias, R.; CRISTOVÃO, V. L. (orgs). **O livro didático de língua adicional: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. P. 173-198.

PARRILLA, M. B. **Temas transversais: um estudo sobre as representações sociais de docentes**. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ITAU_00a261ffb35337fc7540ece922d29739.

PEDROSO, C.; COSTA, L.; BARAZZUTTI, M. **Análise de livros Didáticos**. 1º Encontro Nacional PIBID-Matemática, p. 9, 2012. Disponível em http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/ed_3.html. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

PEIKOLA, M.; SALMI, H.; VARILA, M. *et al*. Verbal ad visual communication in early english texts. Brepols Publishers – British Library. 2017. E-ISBN: 978-2-503-57465-3. Disponível em < http://library1.org/_ads/A073BF9E53EFF538D180C350D15E6169>. Acesso em 09 de maio de 2019.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. 6ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. ISBN: 978-85-7244-217-6.

QUEIROZ, C.; MOITA, F. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em <http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf>. Acesso em 28/12/2018.

QUEIROZ, R. B.; SOUZA, J. A. A linguagem enquanto força ideológica. In: CARVALHO, C. N. P.; ARAÚJO, D. A. C.; BERTOLETTI, N. M. **Pesquisas sobre diversidade, história da educação e linguagem**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. 190p. ISBN: 978-85-8042-816-2.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: Dias, R.; CRISTOVÃO, V. L. (orgs). **O livro didático de língua adicional: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. P. 173-198.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil 3: de Carvalho a Ribeiro: história plural do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. ISBN: 978-85-225-1906-4.

RIBEIRO, W. G. **Multiculturalismo e Ética/Moral em Educação: a retórica no discurso contra o bullying**. 26/03/2014 205 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH. Disponível em www.fe.ufjf.br/twilliamdegoes.pdf Acesso em 17 de abril de 2018.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, p. 853, 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. ISBN: 85-7591-025-6.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html> Acesso em: 12/12/2018.

SCHIFFRIN, D. Discourse. In: FASOLD, R. W.; CONNOR-LINTON, J. **An introduction to language and linguistics**. Cambridge University Press. 6th printing 2013. ISBN: 978-0-521-84768-1.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. ISBN: 85-7591-032-9.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J.; ROJO, R. H. R (Transl.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, 278p.

SCHULTZ, K; HULL, G. Literacies in and out of school. *In*: ZAIDI, R.; ROWSELL, J. **Literacy lives in transcultural times**. Routledge Publisher. First published 2017. New York. ISBN: 978-1-138-22515-2.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. **American Journal of Education**, vol. 93, nº1, The Development of Literacy in the American Schools. (Nov., 1984), PP. 6-21. Disponível em <http://links.jstor.org/sici?sici=0195-6744%28198411%2993%3A1%3C6%3ALITM%3E2.0.CO%3B2-Z>>. Acesso em 15 de agosto de 2018.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, U. Racismo e alienação: **Uma aproximação à base ontológica da temática racial**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 112p. ISBN: 978-85-65999-07-6.

SILVA, W. M. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização?. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (organizadoras). **O livro didático de língua adicional: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64p. ISBN: 85-99372-03-3. Disponível em http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf. Acesso em 22 de abril de 2018.

SOARES, M. **Diversidade linguística e pensamento**. *In*: MORTIMER, Eduardo Fleury. Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 224p. Coleção Linguagem e Educação. ISBN: 85-86583-89-8.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. ISBN 978-85-86583-16-2.

STANLEY, J. **How propaganda works**. Princeton University Press, 2015. ISBN: 978-0-691-16442-7.

STREET, B. (Ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. International struggles over ‘low literacy’ versus the alternative ‘social practices approach. *In*: ZAIDI, R.; ROWSELL, J. **Literacy lives in transcultural times**. Routledge Publisher. First published 2017. New York. ISBN: 978-1-138-22515-2.

STREET, B. New literacies, new times: developments in literacy studies. *In*: **Encyclopedia of Language and Education – Literacies and Language Education**. Springer International Publishing, 2017. DOI 10.1007/978-3-319-02321-2_1-2.

STREET, B. The future of 'social literacies'. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. **The future of literacy studies**. Palgrave Macmillan. 1st edition 2009. ISBN 978-0-230-55371-2.

STREET, B. **The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education**. English in Education, vol. 31, nº3, 1997. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>. Acesso em 04 de setembro de 2018.

STREET, B.; BESNIER, N. Aspects of literacy. In: INGOLD, T. **Companion encyclopedia of anthropology**. Routledge Publisher. London and New York. 1994. ISBN-13: 978-0415021371.

STREET, B.; LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book**. Published by Routledge. USA. New York. 2007. ISBN: 0-203-46399-4.

TAGATA, W. M. **Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas**. Revista RBLA, Belo Horizonte, v.17, n.3, p. 379-403, 2017. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbla/v17n3/1984-6398-rbla-201710973.pdf. Acesso em 28 de agosto de 2018.

TESTA, J. C. S. V.; ZAMBON, R. E.; BARBOZA, S. G.; SANCHES, W. **Direitos humanos e cidadania**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2015. 192p. ISBN: 978-85-8482-11-0.

TIME TO SHARE. Organizadora Editora Saraiva. Editor responsável Vicente Martínez. Coordenadora Gisele Aga. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015. ISBN: 978-85-02-63128-1 (Professor).

TOLLEFSON, J. W. Ideology in second language education. In: HINKEL, Eli. **Handbook of research in second language teaching and learning – vol. II**. Published by Routledge. Seattle University. 2011. ISBN 0-203-83650-2 Master e-book ISBN. Disponível em < <https://libgen.is/>>. Acesso em 25 de abril de 2019.

TOMLINSON, B. **Language acquisition and language learning materials**. English language learning materials: A critical review, p. 3-13, 2008. Disponível em books.google.com. Acesso em 22 de abril de 2018.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Tradução grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul: revisão e organização da tradução Ernildo Stein e Ronai Rocha. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

UNESCO. **Relatório Mundial de Ciências Sociais: o desafio das desigualdades – caminhos para um mundo justo**. Unesco Publishing. Institute of Development Studies. 2016. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245995POR.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2018.

VALLS, Á. L. M. **O que é Ética?**. Coleção Primeiros Passos – nº177. Editora Brasiliense. Ano 1994.

VARILA, M.; SALMI, H. *et al.* Disciplinary decoding: Towards understanding the language of visual and material features. In: PEIKOLA, M.; SALMI, H.; VARILA, M. *et al.* **Verbal and visual communication in early english texts**. Brepols Publishers – British Library. 2017. E-ISBN: 978-2-503-57465-3. Disponível em <http://library1.org/_ads/A073BF9E53EFF538D180C350D15E6169>. Acesso em 09 de maio de 2019.

VASQUEZ, V. M. **Critical literacy**. Oxford Research Encyclopedia of Education. Online Publication. Disponível em <<http://vivianmvasquez.blogspot.com/2011/09/critical-literacy.html>>. Acesso em 03 de setembro de 2018. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.20.

VIARO, M. E. **História das palavras: etimologia**. Disponível em <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Historia-das-palavras.pdf>. Acesso em 31 de agosto de 2018.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª edição, São Paulo: ícone, 2010. ISBN: 85-274-0046-4.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2002. 168p, v. 3.

WILDT, A. P. A. A (in)autenticidade de diálogos em livros didáticos de inglês e seus possíveis reflexos no desenvolvimento da competência interacional. **Revista Entrelinhas** – vol. 10, n. 1 (jan/jun. 2016). Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/9751/5460>>. Acesso em 03 de setembro de 2019.

WOJDON, J. **Textbooks as propaganda: Poland under Communist Rule, 1944-1989**. Routledge – Taylor & Francis Group. New York and London. 2018. ISBN: 978-1-315-11427-9.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. ISBN: 978-85-326-2413-0.

ZARTH, S. M. **Temas transversais no ensino fundamental: educação para a saúde e orientação sexual**. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70234> <http://hdl.handle.net/10183/70234>. Acesso em 17 de abril de 2018.

DISSERTAÇÕES E TESES

CHAGAS, E. J. **Uma abordagem crítica no ensino de língua inglesa: relevância e perspectivas para a formação profissional**. Dissertação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2014. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1950435. Acesso em 05 de maio de 2018.

NOVAIS, E. L. **A construção discursiva da (in)disciplina na perspectiva bakhtiniana: vozes, discursos e alteridade no contexto escolar**. Tese. 2008. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12242@1. Acesso em 08 de setembro de 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Coleção Polêmicos do nosso tempo. ISBN 85-85701-23-4.

SILVA, E. M. **Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos: neotecnicismo pedagógico**. 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15408>. Acesso em 17 de abril de 2018.

SILVA, R. C. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional**. 01/03/2012 1 f. Doutorado em Letras Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Renato_Caixeta.pdf. Acesso em 10 de março de 2018.

TORTATO, C. **O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, 2010. 137f. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/ingles/caroli_netortat.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2019.

VIEIRA, E. C. **O encontro-confronto com a língua inglesa em diferentes instâncias enunciativas pedagógico-educacionais**. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.325>. Acesso em 08 de maio de 2019.

LEGISLAÇÃO

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 02 de abril de 1998: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun. 2003.

BRASIL. Decreto n. 7.747, de 5 de junho de 2012. **Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI**. Disponível em < http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cggam/pdf/Decreto_7747_%20PNGATI.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em 13 de junho de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9958&Itemid=>. Acesso em 11 de outubro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em www.fn-de.gov.br/aceso-a.../item/10941-decreto-nº-9099,-de-18-de-julho-de-2017. Acesso em 23 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 de outubro de 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 de outubro de 2018.

BRASIL. **Diretrizes e Bases Nacionais para Educação Básica.** 2013. Disponível em portal.mec.gov.br/docman/junho.../13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf. Acesso em 24 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Texto para discussão 2339.** Brasília: Rio de Janeiro: IPEA. ISSN: 1415-4765. Disponível em < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2339.pdf >. Acesso em 08 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei federal nº 11.124, de 16 de junho de 2005.** Plano Nacional de Habitação. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11124.htm >. Acesso em 17 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei federal nº 7.196, de 11 de junho de 1984.** Plano Nacional de Moradia. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7196.htm >. Acesso em 17 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 24 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Código Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/l10406.htm. Acesso em 26 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Lei Maria da Penha. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 26 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.414, de 10 de janeiro de 2017.** Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13414.htm. Acesso em 04 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB. 2013. 542p. Disponível em <

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 26 de março de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: SEPM, 2008. 236p.

BRASIL. **Redação no Enem 2017: cartilha do participante**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2018.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica**. Acesso em 24 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012**. Disponível em < <http://www.fnede.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-alterada-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44,-de-13-de-novembro-de-2013>>. Acesso em 11 de outubro de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua adicional**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua adicional**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRAZIL. Câmara dos Deputados. **Decisão nº 29 de 14 de julho de 1809**. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao1.html>>. Acesso em 26 de março de 2019.

BRAZIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.041, de 11 de setembro de 1892**. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1041-11-setembro-1892-520599-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26 de março de 2019.

BRAZIL. Coleções de leis do império 1837. **Decreto de 2 de dezembro de 1837**. Disponível em < <http://www.cp2.g12.br/cpii/legislacao.html>>. Acesso em 26 de março de 2019.

BRAZIL. Senado Federal. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em 26 de março de 2019.

BRAZIL. Senado Federal. **Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901**. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm>. Acesso em 26 de março de 2019.

BRAZIL. Senado Federal. **Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890**. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em 26 de março de 2019.

ISO/FDIS 22727. **Graphical symbols - Creation and design of public information symbols - Requirements**. 2007. Disponível em < <https://www.iso.org/standard/41091.html>>. Acesso em 08 de maio de 2019.

PERIÓDICOS

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Academic Press, 1976.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Enfrentando a violência contra a mulher**. 2005. 64p. Disponível em < <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/enfrentando-a-violencia-contra-a-mulher-orientacoes-praticas-para-profissionais-e-voluntarios>>. Acesso em 14 de junho de 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, n. 40, p. 163-176, 2010.

CARVALHO NETO, E. R. G. O livro didático e as teorias pedagógicas. **Revista Holos**, ano 31, vol. 6. Disponível em < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2602>>. Acesso em 22 de novembro de 2018. DOI: 10.15628/holos.2015.2602. ISBN 1807-1600.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set/dez 2004. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso 08 de abril de 2018.

DA COSTA, E. P. M.; DE BARROS, C. G. P. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 2, p. 38-56/Eng. 38-56, 2012.

DAGIOS, M.; TORTATO, C. **O livro didático público de inglês: Uma análise da abordagem intercultural das propostas de leitura**. Revista X, v. 1, n. 2006, p. 39-50, 2010. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24905?show=full>. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

DAGIOS, M.; TORTATO, C. O livro didático público de inglês: Uma análise da abordagem intercultural das propostas de leitura. **Revista X**, v. 1, n. 2006, p. 39-50, 2010. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24905?show=full>. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

DI FANTI, M. G. C. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. Revista Veredas, v. 7, n. 1 e 2, p. 95-111, jan/dez. 2003. Disponível em <https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/411>. Acesso em 03 de março de 2018.

FILHO, E. T. **O livro didático no ensino do direito**. Revista Faculdade Direito Universidade São Paulo, v. 108, p. 45-62, jan/dez 2013. Disponível em <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/43672/O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 03 de março de 2018.

FIORIN, J. L. **A construção da identidade nacional brasileira**. Revista Bakhtiniana. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009.

FLEURI, R. M. **Interculture and education**. Revista brasileira de educação, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2018.

FURLANETTO, M. M. Produzindo textos: gêneros ou tipos?. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 77-104, 2002.

GOMES, J. B.; CASAGRANDE, L. D. R. **A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica**. Artigo de Revisão, 2002. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1707>. Acesso em 07 de julho de 2018.

LEAL, A. A presença do discurso interativo no gênero textual *cartoon*. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, v. 1, p. 71-80, 2008.

LEAL, A. A. O papel do discurso teórico nos *Cartoons*. **Estudos Linguísticos**, v. 5, n. 223-234, 2010.

LICHESKI, L. C.; RIBEIRO, R. P. METÁFORAS E PROTÓTIPOS NA GERAÇÃO DE PICTOGRAMAS. In: **Proceedings of World Congress on Communication and Arts**. 2014. p. 205-208.

MATOS, J. V. G. O livro didático, a língua inglesa e a elaboração de materiais. **Anais Eletrônicos do IV SEFELI**, v. 4, 2018, 2018. Disponível em < <https://teses.ufs.br/bitstream/riufs/10058/2/LivroDidaticoLinguaInglesa.pdf> >. Acesso em 18 de julho de 2019.

OLIVEIRA, R. S. **Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil**. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/80013> >. Acesso em 26 de março de 2019.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar: família, filhos e desafios [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p. ISBN 978-85-7983-036-5. Available from SciELO Books .

REINERT, J. N. **Desemprego: causas, consequências e possíveis soluções**. Revista de Ciências da Administração, v. 3, n. 5, p. 45-48, 2001. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/8065>. Acesso em 15 de março de 2018.

RODRIGUEZ, Brunella Carla e GOMES, Isabel Cristina. **New forms of parenthood: from traditional model to homoparenthood.** *Bol. psicol*[online]. 2012, vol.62, n.136, pp. 29-36. ISSN 0006-5943. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n136/v62n136a04.pdf>>. Acesso em 11 de junho de 2019.

ROMIO, J. A. F. **Feminicídios no Brasil, uma proposta de análise com dados do setor de saúde.** Disponível em <repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/.../Romio_JackelineAparecidaFerreira_D.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2019.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. V. D. H. O papel do Livro Didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **Revista (Con) textos Linguísticos**, v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 22 de maio de 2019.

SOUSA, H. S. M. As tribos urbanas as de ontem até às de hoje. **Nascer e Nascer, Revista do hospital de crianças Maria-pia.** Ano 2009, vol. XVIII, n.3. Disponível em <http://repositorio.chporto.pt/bitstream/10400.16/1271/1/TribosUrbanas_18-3.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2019.

STREET, B.; BAGNO, M. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** *Filologia e linguística portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>>. Acesso em 02 de março de 2018.

TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. **Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM.** *Revista Linguagem & Ensino*. Ed. Pelotas, v.14, n.2, p. 315-336, jul./dez.2011. Disponível em <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/30/16>>. Acesso em 08 de março de 2018.

6 ANEXOS

Imagem 12: Sumário do livro 6 da coleção Time to share

UNIDADES	FUNÇÕES COMUNICATIVAS
UNIT 1 Hi! What's your name? Greetings and introductions	Greet and introduce people. Ask and give personal information. Spell names. Write a profile.
UNIT 2 I'm from Bogotá Countries and nationalities	Greet and say goodbye to people. Ask and answer about people's origin. Write a text message.
UNIT 3 This is my family Family members	Introduce family members. Describe different kinds of family. Write a note.
UNIT 4 Our school is awesome School subjects and school supplies	Name school supplies. Identify the location of objects in a classroom. Name school subjects. Create a cartoon.
UNIT 5 Places in town Places in the city and their localization	Name places in the city. Describe the location of places. Create a flyer.
UNIT 6 Be kind to the innocent Pet and animal care	Name animals and pets. Describe animals. Express likes/dislikes and possessions. Write a fact file.
UNIT 7 A healthy life Eating habits	Identify colors. Name fruit and vegetables. Give and follow instructions. Express preferences. Write a recipe.
UNIT 8 Can you play soccer? Sports	Name sports. Identify safety equipments. Talk about abilities. Ask and give permission. Write a piece of news.

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 6 (Sumário)

Imagem 13: Sumário do livro 6 da coleção Time to share

CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS	GÊNERO DISCURSIVO	TEMA TRANSVERSAL	PÁGINA
Verb to be – Part I The alphabet Personal information Pronunciation: Contractions of verb to be	Profile	Pluralidade Cultural	8
Verb to be – Part II Countries and nationalities Pronunciation: Contractions of verb to be, Nationalities (-ian, -ese, -ish, -sh)	Text message	Pluralidade Cultural	24
Possessive adjectives Genitive case Demonstrative pronouns	Note	Pluralidade Cultural	40
There to be Indefinite articles Prepositions of place Numbers 0-20 School supplies School subjects Pronunciation: a, an	Cartoon	Cidadania	56
There to be Prepositions of place Places in the city Numbers 21-100	Flyer	Cidadania	72
Definite article Verbs: have, like (Simple Present, Affirmative form) Plural Nouns Pronunciation: the	Fact file	Meio ambiente	88
Imperative Some / any Verbs: like, love and prefer Colors Fruit and vegetables	Recipe	Saúde	104
Can: ability / permission Verb: play (Simple Present, Affirmative form) Sports and safety equipment	Headlines	Saúde	120

Fonte: Coleção Time to Share, Vol. 6 (Sumário)

Imagem 14: Sumário do livro 7 da coleção Time to share

UNIDADES	FUNÇÕES COMUNICATIVAS
UNIT 1 Changes Body parts	Name body parts. Describe what people are doing. Create a catalog.
UNIT 2 What are you wearing? Clothes and fashion	Describe people's appearance. Describe what people are wearing. Create an ad for a donation campaign.
UNIT 3 Houses around the world Parts of the house	Identify different kinds of houses. Describe a house. Write a rental ad.
UNIT 4 What's your favorite festivity? Holidays and special events	Talk about holidays and events. Identify the place and time of an event. Describe holidays and traditions. Create a travel guide.
UNIT 5 Let's have fun! Entertainment	Talk about entertainment. Identify movie genres. Express likes and dislikes. Invite someone to go to the movies. Write a movie synopsis.
UNIT 6 Let's go to the theater Entertainment	Tell the time and date. Schedule a meeting. Describe the frequency something happens. Create a flyer.
UNIT 7 What internet activities do you do? Internet safety	Talk about internet safety. Identify computer parts. Talk about past events. Write a website page.
UNIT 8 Say no to cyberbullying! Cyberbullying	Talk about cyberbullying. Talk about past events. Create a poster.

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 7 (Sumário)

Imagem 15: Sumário do livro 7 da coleção Time to share

CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS	GÊNERO DISCURSIVO	TEMA TRANSVERSAL	PÁGINA
Body Parts Regular and Irregular Plurals Imperative Present Continuous	Catalog	Educação Sexual	8
Verb to be Present Continuous (Negative and Interrogative Form) Physical descriptive adjectives Pronunciation: final <i>-ing</i> sound	Advertisement	Consumo	24
There to be How many...? Demonstrative Pronouns Parts of the house Furniture Appliances	Advertisement	Cidadania	40
Wh- Questions Why? Because... Prepositions of time: in, on Simple Present (Affirmative form) Months of the year Days of the week	Travel guide	Pluralidade Cultural	56
Leisure activities Movie genres Simple Present (Negative and Interrogative forms) Likes and Dislikes Would you like to...? / Which...? / How much...?	Synopsis	Pluralidade Cultural	72
Adverbs of frequency / How often...? Simple Present x Present Continuous Let's Telling the time Ordinal Numbers Dates	Flyer	Pluralidade Cultural	88
Simple Past (Verb to be) Computer parts	Tips	Ética	104
Simple Past (Regular Verbs)	Poster	Ética	120

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 7 (Sumário)

Imagem 16: Sumário do livro 8 da coleção Time to share

UNIDADES	FUNÇÕES COMUNICATIVAS
UNIT 1 Speaking English helps us... Countries and languages	Talk about the importance of English. Talk about past events. Create an infographic. Express agreement and disagreement.
UNIT 2 What were you doing there? Traveling	Talk about traveling and tourist attractions. Describe what people were doing. Create a leaflet.
UNIT 3 What are you going to recycle? Recycling	Talk about environmental problems. Talk about recycling. Talk about future plans. Write and answer a quiz.
UNIT 4 What do you know about her? Professions	Talk about relevant women in history. Talk about future events. Describe people's professions.
UNIT 5 Which painting do you prefer? Art	Talk about art. Describe and compare paintings. Create a book cover.
UNIT 6 What's this story about? Literature	Talk about book genres. Tell a fairy tale. Describe book characters. Talk about past events.
UNIT 7 A world of possibilities Sports	Identify Paralympic sports. Talk about Paralympic athletes. Write fast facts.
UNIT 8 Families Family formations	Talk about different family formations. Talk about past events. Write a testimonial.

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 8 (Sumário)

Imagem 17: Sumário do livro 8 da coleção Time to share

CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS	GÊNERO DISCURSIVO	TEMA TRANSVERSAL	PÁGINA
Simple Past Prefix non	Infographic	Pluralidade Cultural	8
Past Continuous Simple Past x Past Continuous Seasons Means of Transportation	Leaflet	Pluralidade Cultural	24
Future with <i>Going to</i> Present Continuous (Future Plans)	Quiz	Meio ambiente	40
Simple Future: <i>Will</i> Modals: <i>Must / Have to</i> Modals: <i>May / Might</i> Professions	Biographical Fact Sheet	Trabalho	56
Adjectives Comparative form of adjectives	Front cover and back cover	Pluralidade Cultural	72
There to be (Simple Past) Superlative of adjectives Book genres	Fairy Tale	Pluralidade Cultural	88
Relative Pronouns Modals: <i>Should</i> Paralympic Sports	Fast Facts	Pluralidade Cultural Cidadania	104
Present Perfect Family formations	Testimonial	Pluralidade Cultural Cidadania	120

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 9 (Sumário)

Imagem 18: Sumário do livro 9 da coleção Time to share

UNIDADES	FUNÇÕES COMUNICATIVAS
UNIT 1 Be positive! Older citizens	Talk about achievements at an advanced age. Talk about elderly people's activities. Talk about situations in the past, their beginning and duration. Write a biography.
UNIT 2 Will you write to an advice column? Asking and giving advice	Talk about multiple intelligences. Use conditional sentences to talk about facts and real situations. Write a piece of advice to an advice column.
UNIT 3 They fight to keep our planet healthy Indigenous culture	Talk about indigenous people. Talk about Brazilian dishes and their cultural influences. Talk about situations in the past. Interview people.
UNIT 4 Has the music industry changed? Music	Talk about music streaming. Talk about past habits. Use <i>some</i> , <i>any</i> and <i>no</i> to talk about music. Write a newspaper article.
UNIT 5 No more Prejudice and violence	Talk about prejudice. Use linking words to describe prejudice or violence situations. Use conditional sentences to talk about unreal situations. Write a blog comment.
UNIT 6 To buy or not to buy Shopping	Talk about shopping habits and advertisement. Use tag questions to check if something is true or to ask for agreement. Create a comic strip.
UNIT 7 Understanding children's rights Children's rights	Use all verb tenses to discuss about children's rights. Write a letter.
UNIT 8 Home is where the heart is City life and country life	Talk about city life and country life. Talk about careers in agriculture. Use the Passive Voice to describe places. Take part in an online debate.

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 9 (Sumário)

Imagem 19: Sumário do livro 9 da coleção Time to share

CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS	GÊNERO DISCURSIVO	TEMA TRANSVERSAL	PÁGINA
Present Perfect Present Perfect with <i>for</i> and <i>since</i> Hobbies and activities	Biography	Cidadania Saúde	8
Reflexive Pronouns Zero conditional First Conditional The types of intelligence	Advice column	Pluralidade Cultural Ética	24
Present Perfect and Simple Present Present Perfect and Simple Past	Interview	Meio ambiente	40
<i>Some</i> , <i>any</i> , and <i>no</i> compounds Used to Music styles	Newspaper article	Pluralidade Cultural	56
Linking words Second conditional	Blog comment	Pluralidade Cultural	72
Tag questions Advertisement types	Comic strip	Cidadania Ética	88
Verb tenses review	Letter	Pluralidade Cultural Cidadania	104
Passive Voice Careers in agriculture	Online debate comment	Meio Ambiente Cidadania Trabalho	120

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 9 (Sumário)