

**Deize Costa Cardoso**

**LETRAMENTO CRÍTICO E  
O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS:**

**Uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
2011**

**Deize Costa Cardoso**

**LETRAMENTO CRÍTICO E  
O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS:**

**Uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge.

**Belo Horizonte  
2011**

C268l Cardoso, Deize Costa.  
Letramento crítico e o livro didático de inglês [manuscrito]; uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita / Deize Costa Cardoso. – 2011.  
144 f., enc.: il. color., graf.

Orientadora: Miriam Lúcia dos Santos Jorge.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino Aprendizagem, Usos e Culturas.

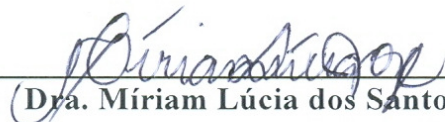
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 134 -144.

1. Livros didáticos – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Compreensão na leitura – Teses. 5. Linguística aplicada – Teses. 6. Língua inglesa – Compêndios para estrangeiros – Teses. 7. Leitura (Ensino secundário) – Teses. I. Jorge, Miriam Lúcia dos Santos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7

Dissertação intitulada *Letramento Crítico e o Livro Didático de Inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita*, defendida por DEIZE COSTA CARDOSO em 27/06/2011 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras relacionadas a seguir:



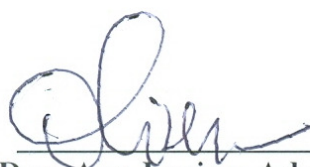
---

**Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge - FAE/UFMG**  
**Orientadora**



---

**Dra. Míria Gomes de Oliveira - FAE/UFMG**



---

**Dra. Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira - FAE/UFMG**

Dedico esta dissertação à minha mãe Haidée, incentivadora maior que, por tantas vezes, sacrificou seus sonhos pelos meus. Ao meu pai Edgard, eterno protetor. Ao meu marido Jony, pelo apoio constante em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente em minha vida, por me dar forças e por guiar meus caminhos.

Aos meus pais Edgard e Haidée, para quem a educação sempre esteve em primeiro lugar e por tudo que fizeram para que eu pudesse prosseguir nos estudos. Obrigada pelo apoio incondicional e pelo carinho.

Ao meu marido Jony, pelo incentivo, pela compreensão e paciência ao longo desses anos.

Ao meu irmão Davidson, por fazer parte de mais esta trajetória e pelos socorros tecnológicos.

À professora Reinildes Dias, pela oportunidade dada a mim, uma professora da rede pública de ensino, de participar de um curso de pós-graduação e por orientar os meus estudos com suas valiosas contribuições, que certamente ecoam na minha vida profissional.

À professora Míriam Lúcia dos Santos Jorge, por me aceitar como sua orientanda durante meu percurso, por acreditar em mim e no meu trabalho quando eu mesma deixei de acreditar. Obrigada pela orientação valiosa, por ouvir e entender minhas angústias, pelas nossas conversas permeadas de reflexões e, acima de tudo, por não me deixar desanimar.

À querida professora Andréa Machado de Almeida Mattos, pelas valiosas discussões sobre letramento crítico, durante as minhas participações no Projeto EDUCONLE e no curso de pós-graduação que tanto contribuíram para o meu crescimento profissional e me inspiraram na realização desta pesquisa. Serei eternamente grata por toda sua ajuda!

Aos professores do curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG Deise Prina Dutra, Laura Stella Miccoli, Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Reinildes Dias e Ricardo Augusto de Souza, pelas discussões e contribuições que valerão por toda minha vida.

Ao projeto EDUCONLE, da UFMG, em especial às professoras Deise Prina Dutra, Heliana Mello e Andréa Machado de Almeida Mattos, pela oportunidade de formação continuada aos professores de língua estrangeira das escolas públicas, foi onde tudo começou...

Ao Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação, por garantir o direito de formação aos professores da rede estadual e pela concessão da bolsa de estudos.

À diretora da E. E. Maurício Murgel Sônia Amaral de Rezende, pela compreensão, pelo apoio e empenho junto à Secretaria de Estado da Educação para que eu pudesse realizar meus estudos.

Aos queridos colegas da pós-graduação, Conrado Sanches, Helen Faria, Valéria Santos e Vinícius Santos, com quem pude compartilhar as alegrias e as angústias durante o curso.

Aos familiares, amigos e colegas de trabalho, pelos incentivos que tanto contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Às editoras, que gentilmente cederam seus exemplares.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a promoção do letramento crítico em uma coleção didática de inglês para o Ensino Médio. Baseada nas teorias de letramento crítico, expressas pelas OCEM (BRASIL, 2006), cujos olhares estão voltados para o caráter educativo, cidadão e crítico do ensino de língua estrangeira e ancorada nos princípios da 'condição pós-método', propostos por Kumaravadivelu (2003, 2006), esta pesquisa teve como objetivo compreender se os textos e as atividades de compreensão escrita, presentes na seção de leitura de uma coleção didática de inglês para o Ensino Médio, favoreciam o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos. A metodologia, de cunho qualitativo, envolveu a pesquisa documental como método de investigação. As análises feitas incluíram a visão geral do livro do aluno e do manual do professor, a coletânea de textos situados na seção de leitura, em termos de gênero textual, suporte e autenticidade, e a seleção de seis textos para uma análise mais aprofundada. Os resultados da análise revelaram que a promoção do letramento crítico encontra-se no nível dos temas propostos nos textos, mas ainda não é uma realidade no trabalho de leitura como um todo. Os resultados mostraram, ainda, que as atividades de compreensão escrita não favorecem um posicionamento crítico dos alunos e os aportes teóricos e metodológicos do manual do professor são insuficientes tanto para o esclarecimento da teoria na qual a coleção didática se apóia quanto para a orientação de um trabalho em uma perspectiva mais crítica.

Palavras-chave: Linguística Aplicada – Ensino de Inglês – Livro Didático – Era Pós-Método – Letramento Crítico.

## ABSTRACT

This research investigated the promotion of critical literacy in an English textbook collection for the High School level. Based on the theories of critical literacy, expressed by OCEM (BRAZIL, 2006), which focuses on the educational, citizen and critical character of foreign language teaching, and on the principles of 'post-method condition', proposed by Kumaravadivelu (2003, 2006), this research aimed to understand whether the texts and the written comprehension activities, presented in the reading section of an English textbook collection for the High School level, contributed to the development of students' critical literacy awareness. The qualitative methodology involved a documentary research as the investigation method. The analyses included an overview of the student's book and the teacher's manual, a set of texts situated in the reading section, in terms of genre, support and authenticity, and the selection of six texts for a deeper analysis. The results of the analysis revealed the promotion of critical literacy is only related to the themes proposed in the texts but it is not a reality in reading activities as a whole yet. The results also showed the activities do not promote students' critical positioning towards texts, and the theoretical and methodological bases in the teacher's manual are not sufficient neither for understanding the theory on which the didactic collection is based on nor for guiding a pedagogic practice in a more critical perspective.

Keywords: Applied linguistics – English Teaching – English Textbooks – Post-Methods Era – Critical Literacy

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Parâmetros da pedagogia pós-método (Tradução nossa) .....	23
FIGURA 2 - Texto: <i>A College Guide to the Stars</i> .....	66
FIGURA 3 - Texto 1: <i>Death of the Male</i> .....	69
FIGURA 4 - Ilustração 1: texto <i>Death of the male</i> .....	71
FIGURA 5 - Ilustração 2: texto <i>Death of the male</i> .....	71
FIGURA 6 - Orientação A1 (Texto 1).....	75
FIGURA 7 - Atividade A (Texto 1) .....	75
FIGURA 8 - Fragmento da Atividade B (Texto 1) .....	76
FIGURA 9 - Atividades C (Texto 1).....	77
FIGURA 10 - Atividade D (Texto 1) .....	77
FIGURA 11 - Texto 2: <i>Two worlds, one life</i> .....	79
FIGURA 12 - Stacie R. Yee, ilustração original do texto <i>Two worlds, one life</i> .....	81
FIGURA 13 - Pais de Stacie, ilustração original do texto <i>Two worlds, one life</i> .....	81
FIGURA 14 - Ilustração do texto <i>Two worlds, one life</i> .....	82
FIGURA 15 - Atividade A (Texto 2) .....	85
FIGURA 16 - Atividade B (Texto 2) .....	86
FIGURA 17 - Fragmento da Atividade C (Texto 2).....	86
FIGURA 18 - Atividade D (Texto 2) .....	87
FIGURA 19 - Texto 3: <i>Human Rights Watch</i> .....	89
FIGURA 20 - Ilustração do texto <i>Human Rights Watch</i> .....	92
FIGURA 21 - Atividade A (Texto 3) .....	95
FIGURA 22 - Fragmento da Atividade B (Texto 3) .....	95
FIGURA 23 - Atividade C (Texto 3) .....	96
FIGURA 24 - Atividade D (Texto 3) .....	96
FIGURA 25 - Texto 4: <i>Worldwide changes in food and eating habits</i> .....	98
FIGURA 26 - Ilustração 1 do texto <i>Worldwide changes in food and eating habits</i> .....	100
FIGURA 27 - Orientação A1 (Texto 4).....	102
FIGURA 28 - Orientação A2 (Texto 4).....	103
FIGURA 29 - Atividade A (Texto 4) .....	103
FIGURA 30 - Atividade B (Texto 4) .....	104
FIGURA 31 - Atividade C (Texto 4) .....	104

<b>FIGURA 32 - Texto 5: <i>Advertising: It's everywhere</i>.....</b>	<b>106</b>
<b>FIGURA 33 - Ilustrações 1 do Texto <i>Advertising: It's everywhere</i> .....</b>	<b>108</b>
<b>FIGURA 34 - Orientação A1 (Texto 5).....</b>	<b>110</b>
<b>FIGURA 35 - Atividade A (Texto 5) .....</b>	<b>111</b>
<b>FIGURA 36 - Fragmento da Atividade B (Texto 5) .....</b>	<b>111</b>
<b>FIGURA 37 - Atividade C (Texto 5) .....</b>	<b>112</b>
<b>FIGURA 38 - Atividade D (Texto 5) .....</b>	<b>112</b>
<b>FIGURA 39 - Atividade E (Texto 5) .....</b>	<b>113</b>
<b>FIGURA 40 - Answers (Texto 5) .....</b>	<b>113</b>
<b>FIGURA 41 - Texto 6: sem título .....</b>	<b>115</b>
<b>FIGURA 42 - Ilustração do Texto 6.....</b>	<b>118</b>
<b>FIGURA 43 - Orientação A1 (Texto 6).....</b>	<b>120</b>
<b>FIGURA 44 - Atividade A (Texto 6) .....</b>	<b>121</b>
<b>FIGURA 45 - Atividade B (Texto 6) .....</b>	<b>121</b>
<b>FIGURA 46 - Fragmento da Atividade C (Texto 6).....</b>	<b>122</b>
<b>FIGURA 47 - Atividade D (Texto 6) .....</b>	<b>122</b>
<b>FIGURA 48 - Atividade E (Texto 6) .....</b>	<b>123</b>
<b>GRÁFICO 1 - Ocorrência dos gêneros textuais na coleção analisada .....</b>	<b>62</b>
<b>GRÁFICO 2 - Suportes de origem dos textos .....</b>	<b>63</b>
<b>GRÁFICO 3 - Autenticidade dos textos .....</b>	<b>65</b>
<b>QUADRO 1 .....</b>	<b>41</b>
<b>QUADRO 2 .....</b>	<b>57</b>
<b>QUADRO 3 .....</b>	<b>58</b>
<b>QUADRO 4 .....</b>	<b>58</b>
<b>QUADRO 5 .....</b>	<b>59</b>
<b>QUADRO 6 .....</b>	<b>67</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LC – Letramento crítico

LD – Livro didático

LE – Língua estrangeira

LI – Língua inglesa

L2 – Segunda língua

MP – Manual do professor

OCEM – Orientações curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros curriculares nacionais

PNLD – Programa nacional do livro didático

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Contextualização da pesquisa.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Perguntas de pesquisa .....</b>	<b>17</b>
<b>1.4 Organização da dissertação .....</b>	<b>17</b>
<b>2 O LUGAR DO LIVRO E OUTROS MATERIAIS DE ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Os materiais didáticos nos diferentes métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 A Pedagogia Pós-Método .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 O livro didático de língua estrangeira no contexto brasileiro e na era pós-método...24</b>	
<b>3. LETRAMENTO CRÍTICO, LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.27</b>	
<b>3.1 Letramento .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Letramento Crítico .....</b>	<b>29</b>
<b>3.3 Letramento crítico: fundamentos teóricos .....</b>	<b>32</b>
<b>3.4 O ensino de inglês e as interfaces entre cidadania e letramento crítico.....</b>	<b>34</b>
<b>3.5 Leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico .....</b>	<b>38</b>
<b>3.6 A leitura em língua estrangeira na perspectiva do LC e na era pós-método.....</b>	<b>41</b>
<b>3.7 Desafios de ensinar uma LE sob a perspectiva do LC e na condição pós-método .....</b>	<b>45</b>
<b>4. METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 Natureza da pesquisa .....</b>	<b>50</b>
<b>4.2 Método de pesquisa .....</b>	<b>51</b>
<b>4.3 Procedimentos de seleção do documento para análise.....</b>	<b>52</b>
<b>4.4 Procedimentos de análise de dados .....</b>	<b>53</b>

<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>56</b>
<b>5.1 Apresentação geral da Coleção X .....</b>	<b>56</b>
<b>5.2 Contextualização da coletânea de textos .....</b>	<b>60</b>
<b>5.2.1 Gênero textual.....</b>	<b>61</b>
<b>5.2.2 Suporte textual.....</b>	<b>62</b>
<b>5.2.3 Autenticidade .....</b>	<b>64</b>
<b>5.3 Análise e discussão dos textos da seção de leitura .....</b>	<b>67</b>
<b>5.3.1 Texto 1: <i>Death of the male</i> .....</b>	<b>69</b>
<b>5.3.1.1 Apresentação do conteúdo do Texto 1 .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3.1.2 Considerações sobre a temática do Texto 1 .....</b>	<b>72</b>
<b>5.3.1.3 Análise das atividades de compreensão escrita do Texto 1.....</b>	<b>75</b>
<b>5.3.2 Texto 2: <i>Two worlds, one life</i>.....</b>	<b>79</b>
<b>5.3.2.1 Apresentação do conteúdo do Texto 2.....</b>	<b>80</b>
<b>5.3.2.2 Considerações sobre a temática do Texto 2 .....</b>	<b>82</b>
<b>5.3.2.3 Atividades de compreensão escrita do Texto 2 .....</b>	<b>85</b>
<b>5.3.3 Texto 3: <i>Human Rights Watch</i> .....</b>	<b>89</b>
<b>5.3.3.1 Apresentação do conteúdo do Texto 3 .....</b>	<b>90</b>
<b>5.3.3.2 Considerações sobre a temática do Texto 3 .....</b>	<b>93</b>
<b>5.3.3.3 Atividades de compreensão escrita do Texto 3 .....</b>	<b>94</b>
<b>5.3.4 Texto 4: <i>Worldwide changes in food and eating habits</i>.....</b>	<b>98</b>
<b>5.3.4.1 Apresentação do conteúdo do Texto 4.....</b>	<b>99</b>
<b>5.3.4.2 Considerações sobre a temática do Texto 4 .....</b>	<b>100</b>
<b>5.3.4.3 Análise das atividades de compreensão escrita do Texto 4.....</b>	<b>102</b>
<b>5.3.5 Texto 5: <i>Advertising: It's everywhere</i>.....</b>	<b>106</b>
<b>5.3.5.1 Apresentação do conteúdo do Texto 5 .....</b>	<b>107</b>
<b>5.3.5.2 Considerações sobre a temática do Texto 5 .....</b>	<b>109</b>
<b>5.3.5.3 As atividades de compreensão escrita do Texto 5.....</b>	<b>110</b>

<b>5.3.6 Texto 6: sem título .....</b>	<b>115</b>
<b>5.3.6.1 Apresentação do conteúdo do Texto 6.....</b>	<b>116</b>
<b>5.3.6.2 Considerações sobre a temática do Texto 6 .....</b>	<b>118</b>
<b>5.3.6.3 Análise das atividades de compreensão escrita do Texto 6.....</b>	<b>120</b>
<b>5.4 Síntese dos resultados.....</b>	<b>123</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização da pesquisa

Após alguns anos de atuação como professora de inglês, para o Ensino Médio, em escolas públicas de Minas Gerais, surgiram algumas inquietações na condução de nosso trabalho. Parte dessa inquietação decorria da compreensão de que o ensino de uma língua estrangeira (LE) pautava-se, exclusivamente, no conhecimento linguístico. Isso quer dizer que, em determinado momento de nossa experiência, todo esforço era concentrado em ensinar o idioma de forma conteudista e isolado de valores sociais, culturais e ideológicos.

Cientes da necessidade de mudança nessa forma de condução do trabalho, desenvolvido na escola, procuramos ajuda em um curso de educação continuada para professores de LE da rede pública<sup>1</sup> em 2008. Durante o curso, tivemos acesso à leitura, dentre outras, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), um documento que preconiza uma visão de educação e de formação de alunos para a cidadania ao aliar questões educacionais e culturais a objetivos linguísticos e instrumentais.

A leitura desse documento trouxe algumas respostas e reflexões que vieram ao encontro de nossas expectativas, despertando uma nova visão de ensino de LE para a educação básica. Conseqüentemente, surgiu o interesse em compreender melhor a teoria, expressa nas OCEM (BRASIL, 2006), sobre o letramento crítico (LC), pois essa teoria defende um olhar crítico para as questões ideológicas, políticas, culturais, identitárias e para as relações desiguais de poder, dentre outras, que permeiam a linguagem e as práticas sociais, sem perder de vista os objetivos educacionais de ensino e de aprendizagem de LE. Melhor compreendendo o LC, especialmente as distinções explicitadas nas OCEM (*op.cit.*, 2006) entre leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico, passamos a nos interessar pelo assunto.

Decidimos pesquisar o trabalho com a leitura como uma forma de direcionar nossa pesquisa e de promover um recorte necessário a uma dissertação de mestrado. Essa opção justifica-se pela necessidade de mudanças na condução do nosso trabalho relativo ao desenvolvimento das capacidades de leitura, por ser ela “um componente essencial para a

---

<sup>1</sup> EDUCONLE - Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira - oferecida pela Universidade Federal de Minas Gerais e promovida pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG.

construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111). Além disso, o trabalho com a leitura, segundo a teoria do LC, envolve uma postura diferente do leitor diante da construção da significação textual e o seu posicionamento perante o texto, para citar algumas. Nesse sentido, o LC tem como um de seus princípios o desenvolvimento de um leitor que entende que “aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 98).

Tendo em mente tanto as concepções de ensino de LE, propostas pelas OCEM e as teorias de LC, quanto o direcionamento de nosso olhar para a leitura, pareceu-nos oportuno discutir, neste estudo, o papel do livro didático (LD), mais especificamente o trabalho proposto para o desenvolvimento das capacidades de leitura, na promoção do letramento crítico. O interesse pelo LD justifica-se por ser esse um dos mais importantes, senão o único, recurso utilizado pela maioria dos professores de inglês no Brasil. Mesmo aqueles que optam por não adotar nenhum LD, constantemente, recorrem a esse material em busca de textos e/ou atividades, conforme seus interesses, crenças, princípios, gostos e necessidades.

Observamos, também, em nossa prática e em nossos estudos, que, ao longo da história do ensino de LE, o LD e outros materiais didáticos sempre estiveram vinculados a métodos e a abordagens de ensino e suas práticas, usualmente, generalizadas, prescritivas e paliativas. Dessa forma, esses métodos e essas abordagens tendem a direcionar a escolha do professor para o material didático a ser utilizado.

Outra justificativa pelo interesse pelo LD é o critério de escolha desse material. Segundo Ramos (2009), a escolha do LD tem sido de forma impressionística, resultante de uma possível falta de acesso dos professores aos estudos a respeito da seleção, avaliação, exploração, implementação e adaptação dos LDs e a não leitura das orientações teóricas desses materiais (quando essas existem), visando a compreender as abordagens que lhes dão suporte teórico. Além disso, nossa experiência tem nos mostrado que fatores como tempo, organização da escola, acesso a exemplares, a própria crença dos professores, dentre outras, também influenciam na escolha de um LD.

Diante do exposto, concordamos com a concepção de Rangel (2005) ao defender que a escolha do LD deve considerar os objetivos educacionais, o projeto didático-pedagógico da escola, o perfil dos sujeitos envolvidos e o uso que professores e alunos fazem dele. Essa concepção vai ao encontro dos princípios da 'condição pós-método' propostos por Kumaravadivelu (2003; 2006). Tais princípios incluem os contextos locais de ensino e

aprendizado, a importância de o professor adaptar as teorias profissionais, segundo seu contexto de atuação, e a compreensão de que qualquer prática pedagógica encontra-se imersa em relações de poder. Portanto, os princípios da condição pós-método, assim como os que embasam a teoria de LC e as orientações das OCEM (BRASIL, 2006), direcionaram nosso olhar na análise da coleção didática.

Este estudo é, portanto, consequência das inquietações originadas na nossa experiência docente relativas aos modos de ensinar o inglês e no reconhecimento da relevância de mais estudos sobre LD de LE, além daqueles já existentes (ARANTES, 2008; ARAÚJO, 2006; EDMUNDSON, 2004 *apud* DIAS, 2009).

Teoricamente, esta pesquisa contextualiza-se na compreensão de que estamos vivendo em uma ‘condição pós-método’ que, de certa forma, demanda ações pedagógicas como aquelas sugeridas nas propostas de LC, conforme será discutido mais adiante. Sendo assim, o fio condutor de nosso estudo é o pressuposto de que os LDs de inglês para o Ensino Médio ainda não refletem as orientações constantes nas OCEM, (BRASIL, 2006), referentes ao trabalho com a leitura, foco de interesse de nossa pesquisa, de forma a colaborar com a promoção do LC.

## 1.2 Objetivos

O objetivo principal deste estudo é compreender se os textos e as atividades de compreensão escrita de uma coleção didática de inglês para o Ensino Médio favorecem o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, conforme as diretrizes referentes ao trabalho com a leitura em língua estrangeira, apresentadas pelas OCEM (BRASIL, 2006).

Para alcançar o objetivo principal, propomos os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar se a coletânea de textos de uma coleção didática para o ensino de inglês para o Ensino Médio promove o desenvolvimento do letramento crítico.
2. Verificar se as atividades de compreensão que acompanham esses textos favorecem o desenvolvimento do letramento crítico.
3. Identificar a natureza das orientações teóricas e metodológicas no manual do professor a fim de observar se há orientação para a condução de um trabalho na perspectiva do letramento crítico.

### **1.3 Perguntas de pesquisa**

Tendo em vista que o foco desta pesquisa concentra-se nos textos e nas atividades de compreensão escrita da seção de leitura de uma coleção didática de inglês para o Ensino Médio, as perguntas que orientam nosso estudo são:

1. Os textos propostos para o trabalho com a leitura na coleção didática selecionada para análise promovem o desenvolvimento do letramento crítico?
2. As atividades de compreensão escrita que acompanham esses textos favorecem o desenvolvimento do letramento crítico?
3. O manual do professor fornece subsídios teóricos e metodológicos de modo a conduzir o trabalho do professor em uma perspectiva crítica?

### **1.4 Organização da dissertação**

Dedicamos essa seção para apresentar um breve resumo da organização desta dissertação, organizada em cinco capítulos.

Neste capítulo introdutório, contextualizamos a pesquisa. Em seguida, apresentamos os objetivos deste estudo. Posteriormente, apresentamos suas perguntas orientadoras. Por fim, descrevemos a forma como a dissertação foi organizada.

No segundo capítulo, contextualizamos os materiais didáticos em diferentes períodos regidos por métodos e por abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Na sequência, apresentamos a pedagogia pós-método e as discussões sobre o livro didático de língua estrangeira, seus papéis e importância.

O terceiro capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos que orientaram nossa pesquisa, a saber, as variadas concepções de letramento e letramento crítico; os estudos que influenciaram as teorias de letramento crítico; a relação entre ensino de inglês, cidadania e letramento crítico; a distinção entre leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico; a questão da leitura em língua estrangeira na perspectiva do LC e na era pós-método; e, por fim, os desafios de se ensinar uma língua estrangeira na perspectiva do letramento crítico e na era pós-método.

No quarto capítulo, tecemos considerações acerca da metodologia empregada para o desenvolvimento deste estudo, explicitando a natureza na qual a pesquisa se enquadra, o método utilizado para sua realização, os procedimentos para a seleção de uma coleção didática para o ensino de inglês no Ensino Médio e os processos que envolveram a análise dos dados.

Dedicamos o quinto capítulo para as análises e para a discussão dos dados da pesquisa. Começamos com uma análise global de uma coleção didática, mais especificamente o livro do aluno e o manual do professor, de forma a situar os textos e as atividades de compreensão escrita em um contexto mais amplo, no qual tais textos e atividades se inserem. Em seguida, analisamos a coletânea de textos em termos de gênero textual, de suporte e de autenticidade. O próximo passo foi apresentar as análises de seis textos, em termos de conteúdo, imagem, temática, suas respectivas propostas de atividades de compreensão escrita e as orientações constantes no manual do professor acerca do trabalho a ser desenvolvido por esses textos e atividades de compreensão escrita.

No sexto capítulo, que fecha a dissertação, apresentamos as considerações e as reflexões finais sobre a investigação proposta. Para isso, retomamos as perguntas da pesquisa a fim de respondê-las e apresentamos as contribuições e limitações do estudo, assim como sugestões para futuras pesquisas.

## **2 O LUGAR DO LIVRO E OUTROS MATERIAIS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Iniciaremos nosso estudo apresentando um breve histórico do papel dos materiais didáticos em alguns métodos e abordagens que permearam o ensino de língua estrangeira. Para a discussão desse tópico, recorreremos a Leffa (1988), Larsen-Freeman (2000), Richards; Rodgers (2001), Brown (2001) e Harmer (2001). Em seguida, discutiremos a condição pós-método, discutida por Kumaravadivelu (2003, 2006) e a pedagogia criada por esse autor, nomeada de pedagogia pós-método.

Na seção sobre o livro didático, concentramos nossa discussão nos prós e contras desse material e a relevância de se estabelecerem critérios coerentes para sua análise, avaliação e escolha. Ao tratarmos desse tema, buscamos suporte nos artigos do livro, organizado por Dias e Cristóvão (2009), em Rojo (2005), Tilio (2008) e Silva (2010), para citar alguns.

### **2.1 Os materiais didáticos nos diferentes métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira**

Os materiais didáticos, entendidos como qualquer recurso (linguístico, visual, auditivo, experimental, elicitativo e exploratório) que facilite a aprendizagem (TOMLINSON, 2001 *apud* RAMOS, 2009), sempre ocuparam lugar nas propostas de métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), ao longo dos anos, uma vez que cada uma dessas propostas, geralmente, inclui decisões acerca dos tipos de materiais a serem usados e seus papéis em sala de aula.

Na busca por compreender melhor o lugar dos materiais didáticos na história de métodos e abordagens<sup>2</sup>, iniciamos nosso breve relato histórico pelo método da gramática e da tradução, ou gramática-tradução (RICHARDS; RODGERS, 2001). Esse método surgiu com o objetivo de desenvolver o aprendiz intelectualmente através do trabalho com a literatura, a

---

<sup>2</sup> Sugerimos a leitura do texto “História do Material Didático de Língua Inglesa no Brasil”, de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, para uma maior compreensão sobre a história dos materiais didáticos.

cultura e a gramática da LE. Nesse contexto, o material didático é constituído pelo livro-texto, com seus textos literários (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001).

A necessidade de uso da língua para a comunicação e a rejeição ao método da gramática e da tradução resultaram no surgimento do método direto. Com o objetivo de se criar um ambiente de imersão, a aprendizagem da LE passou a evitar o uso da língua materna, de forma que a oralidade, a proficiência e a habilidade do professor em utilizar interações, gestos, demonstrações e imagens passaram a ser os recursos mais importantes para o trabalho com esse método (RICHARDS; RODGERS, 2001). No método direto, os livros didáticos, quando utilizados, eram exclusivamente na língua alvo e com ilustrações que auxiliavam na compreensão dos significados (LEFFA, 1988).

Com o surgimento da abordagem oral, os materiais didáticos, mais especificamente os livros didáticos, passaram a apresentar a estrutura oral, com sentenças controladas e que representavam as práticas do dia a dia, antes da forma escrita, tendo a estrutura gramatical como base. As atividades, por sua vez, incluíam repetições e substituições, ditados, *drills* e tarefas de leitura e escrita com base na oralidade (RICHARDS; RODGERS, 2001).

No método audiolingual, bastante influente desde a década de 1950 até os dias atuais, as competências de ouvir, falar, ler e escrever eram trabalhadas nessa ordem. Dentre os materiais didáticos utilizados nesse método estavam os livros didáticos, com atividades de diálogos, uso de repetições e memorizações de frases, ensino indutivo da gramática e análise contrastiva dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre a língua materna e a estrangeira (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001; BROWN, 2001). Além do livro didático, utilizavam-se outros recursos didáticos tais como os gravadores, os slides, os laboratórios de línguas, etc.

Com o declínio do método audiolingual e o desenvolvimento das disciplinas de psicologia e linguística, vários estudiosos procuraram alternativas inovadoras e até confusas que pudessem nortear o ensino de LE. Nesse contexto, vários métodos eclodiram durante a década de 1970, ligados a um nome ou a propostas menos convencionais de ensino LE, (BROWN, 2001). Com base em Leffa (1988), Richards; Rodgers (2000), Larsen-Freeman (2001), Brown (2001) e Harmer (2003) destacamos os materiais didáticos em algumas das propostas de ensino de LE dessa época:

- Aprendizagem por Aconselhamento (*Community Language Learning*): o objetivo desse método era desenvolver no aprendiz um domínio da LE próxima a do nativo.

Para isso, os materiais didáticos eram desenvolvidos pelo professor, no decorrer do curso, conforme a intenção do aprendiz. No entanto, o uso do livro didático era dispensável por, possivelmente, interferir na interação e no desenvolvimento dos alunos.

- Sugestologia (*Suggestiopedia*): a fim de provocar um estado de relaxamento nos alunos para que eles adquirissem proficiência pela memorização de vocabulário, os materiais didáticos desse método incluíam fitas cassetes, objetos, música e o LD, com textos considerados de boa qualidade literária e com personagens envolventes.
- Método silencioso (*Silent Way*): enfatizava a participação do aprendiz com atividades de resolução de problemas, de leitura e de escrita com a utilização de bastões coloridos (barrinhas de *Cuisinaire*) e de cartazes para treinar vocabulário e pronúncia.
- Método de resposta física total (*Total Physical Response*): enfatizava a compreensão antes da fala, fazendo uso de materiais didáticos como objetos, gravuras, *slides*, cartazes. O professor podia utilizar gestos e ações para explicar as situações propostas no curso.
- Abordagem Natural (*Natural Approach*): com o objetivo de desenvolver um ensino de línguas, com princípios naturalistas e baseados em estudos científicos acerca da teoria da aquisição de segunda língua, os materiais didáticos priorizavam os objetos cotidianos, tais como as gravuras, os mapas, os anúncios, os jogos, entre outros, a fim de fazer com que os alunos adquirissem a compreensão da LE com situações mais próximas do mundo real.

A partir da década de 1960, surgiu a abordagem comunicativa com o princípio de que a aprendizagem da LE se dá pela exposição e pelas oportunidades de uso da língua em situações reais de comunicação. Para atingir o propósito comunicativo, utiliza-se o livro didático com atividades que envolvem diálogos, simulações e o uso de materiais autênticos como jornais, revistas, rótulos, entre outros, capacitando os alunos a se comunicarem na língua alvo (LARSEN-FREEMAN, 2000) em contextos variados e com propósitos diversos (HARMER, 2001). A gramática e o vocabulário deixam de ser prioridade, enquanto as habilidades orais (falar e ouvir) e escritas (ler e escrever) passam a ser trabalhadas, concomitantemente, sem destaque para qualquer uma delas.

Como vimos, os vários métodos e abordagens, além de nortear o ensino de LE, definem os tipos, os usos, os papéis e a natureza dos materiais didáticos, segundo as necessidades didáticas de um determinado momento histórico. No entanto, a

contemporaneidade, ou seja, um tempo em que o ensino de LE passa a considerar que as decisões metodológicas deveriam dar lugar à percepção pedagógica dos professores ao invés de se derivarem de práticas prescritivas e alheias à heterogeneidade constitutiva da linguagem e da diferença (COX; ASSIS-PETERSON, 2008), tem como objetivo tornar o ensino mais amplo, real e adequado ao contexto pedagógico em que está inserido (PRABHU, 1990). Esse objetivo é o ponto de partida para apresentarmos a condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006):

A condição ‘pós-método’ é um estado sustentável de assuntos que nos obriga a reestruturar nossa visão de ensino de línguas e formação de professores. Ela nos impulsiona a rever o caráter e o conteúdo do ensino em sala de aula em todas as suas vertentes pedagógica e ideológica. Ela nos leva a reorganizar nossa formação de professores ao reconfigurar a relação entre teoria e prática. Em suma, ela exige que nós contemplemos a essência de uma pedagogia pós-método coerente (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 170-171, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Tomamos aqui a concepção de Kumaravadivelu (2003, 2006) sobre a condição pós-método para apresentar a pedagogia criada por ele, nomeada de pedagogia pós-método, como veremos na próxima seção.

## 2.2 A Pedagogia Pós-Método

A pedagogia pós-método, segundo Kumaravadivelu (2003, 2006), tem como objetivo superar a limitação das pedagogias baseadas em métodos. Para cumprir esse propósito, o autor concebe essa pedagogia como um sistema tridimensional, constituído por três parâmetros<sup>4</sup>.

O primeiro parâmetro é o da particularidade. Sua ênfase está na reflexão crítica da ação do professor para que seja condizente com os contextos locais de ensino. O segundo

---

<sup>3</sup> No original: “The postmethod condition is a sustainable state of affairs that compels us to fundamentally restructure our view of language teaching and teacher education. It urges us to review the character and content of classroom teaching in all its pedagogical and ideological perspectives. It drives us to streamline our teacher education by refiguring the reified relationship between theory and practice. In short, it demands that we seriously contemplate the essentials of a coherent postmethod pedagogy”.

<sup>4</sup> The parameter of particularity, the parameter of practicality, the parameter of possibility (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006).

parâmetro, da praticidade<sup>5</sup>, refere-se à habilidade de o professor analisar e refletir sobre as teorias profissionais e, a partir delas, desenvolver uma teoria pessoal, baseada em sua intuição, em sua experiência com o ensino e com a aprendizagem e em seu contexto de atuação. O terceiro e último é o parâmetro da possibilidade, que visa a empoderar alunos e professores para que busquem continuamente a formação de suas identidades e a transformação social em pedagogias que se encontram imersas em relações de poder e, de certa forma, criam e sustentam as desigualdades sociais. Esses três parâmetros se sobrepõem e interagem em uma relação que varia segundo o contexto dos alunos e dos professores, como podemos ver na FIG. 1.

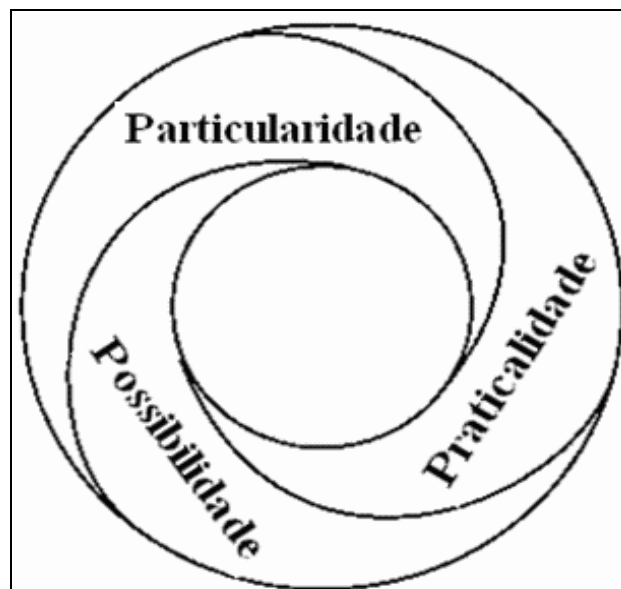


FIGURA 1 - Parâmetros da pedagogia pós-método (Tradução nossa)  
 Fonte: KUMARAVADIVELU, B., 2003, p. 37.

Além desses três parâmetros que fundamentam a pedagogia pós-método, Kumaravadivelu (2003, 2006) sugere uma estrutura macroestratégica e os procedimentos microestratégicos a fim de orientar a prática dos professores. A estrutura macroestratégica objetiva orientar os professores na produção de suas teorias e estratégias, levando em consideração o “conhecimento teórico, empírico e experiencial sobre aprendizagem de L2, ensino e formação de professores” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 38, tradução nossa)<sup>6</sup>, não se limitando, portanto, a reproduzir as teorias de ensino.

<sup>5</sup> Tradução nossa para ‘practicality’.

<sup>6</sup> No original “[...] theoretical, empirical, and experiential knowledge of L2 learning, teaching, and teacher education.

Os princípios orientadores da estrutura macroestratégica são os procedimentos microestratégicos. Eles baseiam-se em fatores educacionais de ordem nacional, regional ou local e, ainda, da necessidade e do nível de conhecimento linguístico dos alunos (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006). Os procedimentos microestratégicos são:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2. Facilitar a interação negociada;
3. Minimizar discrepâncias de percepção;
4. Ativar heurística intuitiva;
5. Promover a conscientização da linguagem;
6. Contextualizar o *input* linguístico;
7. Integrar competências linguísticas;
8. Promover a autonomia do aluno;
9. Assegurar a relevância social;
10. Aumentar a consciência cultural.

Apesar de Kumaravadivelu (2003, 2006) não explicitar o lugar dos materiais de ensino de LE, em sua teoria, podemos inferir que, na era pós-método, esses materiais deveriam refletir os princípios dessa pedagogia como forma de torná-los relevantes para o contexto onde eles são implementados.

### **2.3 O livro didático de língua estrangeira no contexto brasileiro e na era pós-método**

As pesquisas sobre livro didático de língua estrangeira ainda são escassas no Brasil, considerando a importância que esse material didático tem nas escolas brasileiras (SILVA, 2010). O autor, que fez um levantamento sobre o estado da pesquisa sobre LD de línguas estrangeiras no Brasil, detectou, também, a escassez de artigos que analisam o LD em periódicos da área de Linguística Aplicada:

Nos últimos dez anos, embora haja mais dissertações e teses produzidas nas universidades brasileiras sobre livros didáticos de línguas estrangeiras, ainda é pequena a publicação de artigos que, de certa forma, ajudam a divulgar os trabalhos de pesquisa e seus dados nesses periódicos (SILVA, 2010, p. 218).

Os trabalhos na área da Linguística Aplicada a respeito do LD de LE (LEITE, 2003; ARAUJO, 2006; ARANTES, 2008, dentre outros) indicam, entre outras coisas, que esse material é um “orientador enriquecedor do trabalho docente em termos de conteúdo, metodologia e aspectos culturais, bem como um veículo de representações sociais e culturais” (SILVA, 2010, p 223). Ele organiza o curso de forma coesa e progressiva, auxilia o trabalho dos professores e serve de *input* para a prática da LE (RAMOS, 2009).

Além disso, o LD costuma ser um andaime para a aprendizagem de LE (TILIO, 2008) e o principal recurso de letramento que a escola dispõe (RANGEL, 2005), configurando-se, muitas vezes, como a única fonte de estudo tanto para alunos quanto para professores. Mesmo quando o LD não é diretamente usado nas aulas de inglês, ele normalmente serve de suporte para que os professores selecionem, a partir deles, textos e atividades para suas aulas (DIAS, 2009; PINTO; PESSOA, 2009; RAMOS, 2009).

Não obstante, nem sempre o LD cumpre seu papel de maneira mais adequada. Tilio (2008), por exemplo, questiona sua uniformidade, seu status de depositário de saber estável e, muitas vezes, ultrapassado e de um manual a ser seguido, devido ao seu caráter autoritário. Ramos (2009), com base em autores como Richards (2002) e Graves (2000), aponta outros aspectos negativos do LD, que podem caracterizar-se como o uso de linguagem não autêntica, a distorção do conteúdo, a descontextualização em relação às necessidades dos alunos, a supressão da autonomia do professor e o alto custo para os alunos.

Apesar da existência de limitações, como as que apontamos anteriormente, os argumentos favoráveis ao seu uso “conduzem a ver o LD muito mais como um colaborador, uma ferramenta auxiliar do que um vilão” (RAMOS, 2009, p. 180). Nesse sentido, e diante da grande quantidade de LDs voltados para o ensino de LE, disponíveis no mercado, especificamente os de inglês, o professor precisa estabelecer critérios para avaliar, selecionar, implementar ou adaptar esse material (RAMOS, 2009). Mesmo com as opções sugeridas no Guia do Livro Didático, do PNLD<sup>7</sup>, a decisão final é do professor, que precisa ter em vista o projeto pedagógico de sua escola, os referenciais curriculares nacionais, de seu estado ou de seu município, e o seu contexto de atuação, como sugerem os princípios da pedagogia pós-método. Nesse sentido, Rangel (2005, p. 32) afirma que:

---

<sup>7</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, MEC/SEF 2009; 2011) ampliou seu atendimento para a língua estrangeira nas séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Esse programa auxilia os professores das escolas públicas brasileiras no processo de escolha do LD, a partir das opções disponíveis no Guia do Livro Didático que, por sua vez, são resultantes de um criterioso processo de avaliação de coleções.

É preciso lembrar que a avaliação do MEC baseia-se em critérios cujo escopo, bastante amplo, é a Educação Nacional, e cujos critérios são abstratos e gerais, ou seja, independentes de contextos e realidades particulares. Assim, entre a avaliação oficial, de um lado, e a realidade e as demandas da sua escola, de outro, vai certa distância, que só processo adequado de escolha do LD será capaz de vencer.

Essa escolha adequada pode transformar o LD em um grande instrumento de apoio ao trabalho do professor e ao processo de ensino e aprendizagem (ROXO, 2005). Além disso, ela vai ao encontro dos pressupostos da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) que preza por uma prática docente coerente com as necessidades locais dos alunos.

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

Tendo feita a escolha, defendemos que os professores sejam os responsáveis por preencher as lacunas deixadas pelos LDs, uma vez que esses podem não abranger as especificidades de seus usuários (TILIO, 2008; DIAS, 2009; SILVA, 2009; RAMOS, 2009).

### 3. LETRAMENTO CRÍTICO, LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, apresentamos os principais pressupostos teóricos que orientaram nosso estudo, as teorias de letramento crítico. Para começar, discorreremos sobre o termo ‘letramento’ nas concepções de autores como Soares (1998), Giroux (1993), Lankshear e McLaren (1983), Anderson e Irvine (1983), Shor (1999) e pelas OCEM (BRASIL, 2006). Em seguida, apresentamos os conceitos de letramento crítico, sob diferentes perspectivas, assim como alguns estudos que influenciaram essa teoria. Além disso, discutiremos a relação entre o ensino de inglês, cidadania e letramento crítico e as distinções entre leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico. Por fim, abordaremos a questão da leitura em língua estrangeira e os desafios de se ensinar uma língua estrangeira na perspectiva do letramento crítico e na era pós-método. Para embasar as questões sobre o letramento crítico, buscamos suporte nas OCEM (BRASIL, 200) e em autores como Berlin (1993), Lankshear e McLaren (1983), Anderson e Irvine (1983), Shor (1999), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Mclaughlin e DeVoogd (2004), Jordão e Forgaça (2007), Mattos e Valério (2010), Luke e Dooley (2011), entre outros.

Salientamos que não pretendemos esgotar a discussão dos temas que serão apresentados em nosso estudo e que a extensão na qual eles são apresentados restringe-se ao que consideramos relevante para dar suporte teórico a nossa pesquisa.

#### 3.1 Letramento

A discussão dos sentidos da palavra letramento, no Brasil, parte da distinção entre os conceitos expressos por duas palavras diferentes: alfabetização e letramento. Na língua inglesa, o termo para designar esses dois processos é o mesmo, *literacy*. Logo, é importante, ao examinar a literatura produzida fora do Brasil, estar ciente desta diferença. A palavra letramento, segundo Soares (1998), surgiu, no Brasil, no livro ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’, de Mary Kato, em 1986.

O termo letramento tem sofrido variações ao longo do tempo. Em sua concepção clássica, letramento é definido como um sistema mecânico e descontextualizado de ensinar as

habilidades de leitura e escrita, assemelhando-se, a grosso modo, ao conceito de alfabetização, no Brasil. Contrária a essa concepção e em reconhecimento às mudanças sociais, o conceito de letramento amplia-se para além de ler, escrever ou desenvolver habilidades orais de forma descontextualizada e passa a reconhecer as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas. O letramento é entendido, então, como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998).

Nas OCEM (BRASIL, 2006), o termo letramento é definido, ainda, como os modos culturais de usar a linguagem e abarca uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais que podem levar os indivíduos e a sociedade às transformações sociais, psicológicas, culturais, políticas, cognitivas, linguísticas e até econômicas.

Em outra concepção, o termo letramento passa a ser usado como uma prática discursiva<sup>8</sup>. Nesse sentido, Giroux (1993) afirma que:

Letramento é uma prática discursiva em que a diferença torna-se crucial para a compreensão de não apenas saber ler e escrever ou desenvolver habilidades orais, mas também de reconhecer que a identidade dos “outros” faz parte de um conjunto progressivo de políticas e práticas que visam à reconstrução da vida pública democrática (GIROUX, 1993, p. 368, tradução nossa).<sup>9</sup>

Logo, para Giroux (1993), apropriar-se das práticas de letramento pode contribuir para que o sujeito desenvolva as habilidades necessárias para seu empoderamento pessoal. Esse empoderamento pode levar o sujeito a reforçar ou questionar os valores, as tradições e as formas de distribuição de poder presentes nos diferentes contextos sociais e, a partir daí, poder participar da construção social, em vez de ficar à sua margem.

Nessa mesma direção, Lankshear e McLaren (1993) defendem que as práticas de letramento nos informam sobre como lemos o mundo e as palavras, além de nos levar a compreender “quem somos e como nós sonhamos o nosso presente social” (LANKSHEAR; MCLAREN, *op.cit.*, p. 4, tradução nossa)<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Prática discursiva é explicada por Fairclough como o processo de produção, distribuição e consumo textual, sendo que a natureza desses processos varia entre os diferentes tipos de discursos de acordo com fatores sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106-107).

<sup>9</sup> No original: “Literacy is a discursive practice in which difference becomes crucial for understanding not simply how to read, write or develop aural skills, but also how to recognize that the identities of “others” matter as part of a progressive set of politics and practices aimed at the reconstruction of democratic public life”.

<sup>10</sup> No original: “Who we are and how we dream our social present”.

Anderson e Irvine (1993), por sua vez, acreditam ser fundamental considerar o contexto ideológico, ou seja, “as relações entre linguagem e poder que desempenham um papel tão proeminente na construção das subjetividades humanas” (ANDERSON; IRVINE *op.cit.*, p. 81, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Considerar as questões ideológicas junto à noção de letramento inclui as discussões sobre as relações de poder que permeiam as práticas discursivas, sociais, culturais e educativas. Dessa forma, essa noção aproxima-se da perspectiva do letramento crítico (LC). O LC, segundo Shor (1999), difere-se do letramento, pois esse é compreendido pela autora como uma ação social por meio do uso da linguagem que nos desenvolve enquanto agentes em uma cultura maior. O LC, por outro lado, é explicado pela autora como a compreensão de que as práticas de orais e escritas constituem um processo historicamente construído dentro de determinadas relações de poder (SHOR, 1999).

Dedicamos a seção seguinte para discutir mais amplamente o conceito de letramento crítico.

### 3.2 Letramento Crítico

As teorias de LC têm sido temas de diferentes pesquisas (FERRAZ, 2006; MARTINEZ, 2007; SEABRA, 2007; BRAHIM, 2007; DUBOC, 2007), de periódicos (CRITICAL LITERACY: THEORIES AND PRACTICES, 2007, 2008, 2009, 2010), de grupos de estudos (OSDE<sup>12</sup> e PROJETO NOVOS LETRAMENTOS<sup>13</sup>) entre outros.

No caso específico de nosso estudo, consideramos imprescindível apresentar os conceitos e as abrangências do LC, os estudos que influenciam essa teoria, a relação entre o ensino de inglês, a noção de cidadania e a de LC, as distinções entre leitura tradicional, leitura

---

<sup>11</sup> No original: “The relationships between language and power which play so prominent role in the constructions of human subjectivities.”

<sup>12</sup> O OSDE (*Open spaces for dialogue and enquiry*) é um grupo que investiga uma série de princípios, procedimentos e diretrizes para o desenvolvimento do letramento crítico e do pensamento independente na educação para cidadania global e está disponível no *site* <http://www.osdemethodology.org.uk>

<sup>13</sup> O Projeto Novos Letramentos inclui o Projeto Nacional de Formação de Professores, Educação Crítica, Novos Letramentos e Multiletramentos e é desenvolvido por diversas universidades brasileiras, com um núcleo sede na Universidade de São Paulo, sob a coordenação, em 2001, da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e do Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza (DLM - USP).

crítica e letramento crítico e a efetivação das práticas de LC no ensino de LE, na perspectiva pós-método.

O LC faz parte de um projeto educacional que considera os textos, impressos ou multimodais, ferramentas de análise e de transformação das relações de poder nos campos cultural, social e político (LUKE; DOOLEY, 2011). Desse modo, o projeto educacional, que visa à promoção do desenvolvimento do LC, orienta-nos a ler os textos mais profundamente, a ir além de sua aceitação passiva, a construir nossa própria compreensão desses textos, a questionar as razões que levaram um autor a escrever um determinado tópico e tentar compreender sob qual perspectiva ele o fez e, assim, disputar com os autores as relações de poder existentes nos textos (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004).

De acordo com Berlin (1993), o LC reformula as práticas de letramento para além da análise da linguagem em seu contexto histórico e social, englobando, assim, as práticas discursivas. Essas práticas discursivas estão presentes na linguagem, em determinados contextos econômicos, políticos e culturais, e procuram compreender as interpretações ideológicas, socialmente construídas e, por isso, envolvidas de poder e política. Analisar as práticas discursivas, na perspectiva do LC, requer combater as versões de grupos sociais dominantes em face da contínua oposição e resistência, tornando as relações sociais uma arena de batalhas ideológicas.

Nessa mesma perspectiva, Anderson e Irvine (1993) acreditam que analisar a linguagem e as práticas discursivas pode levar o leitor a compreender que textos não são neutros e que o conhecimento, expresso por eles, atende a interesses específicos e historicamente gerados. Assim, as práticas de LC permitem analisar como as desigualdades, criadas a partir de relações desiguais de linguagem, de poder e de conflitos de interesse, são mantidas.

Além de analisar a linguagem e as práticas discursivas, o conceito de LC está também vinculado à noção de transformação social. Nesse sentido, Lankshear e McLaren (1993) defendem que:

O letramento crítico, [...], torna-se a interpretação do presente social com o propósito de transformar a vida cultural de determinados grupos, ao questionar pressupostos implícitos e desarticulados das formações sociais e culturais atuais, as subjetividades e capacidades daqueles que o fomentam (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993 p. 424, tradução nossa)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> No original: “Critical literacy, [...], becomes the interpretation of the social present for the purpose of transforming the cultural life of certain groups, for questioning tacit assumptions and unarticulated

Associar o LC à transformação social significa definir a realidade social, ou seja, esclarecer quem promove determinados significados, considerados legítimos e preferenciais para a sociedade, e compreender que esses significados são historicamente e ideologicamente construídos (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993). Nesse sentido, os autores sugerem, por exemplo, que pensemos sobre como a realidade social pode considerar o racismo, o sexismo e o heterossexismo eventos naturais.

Ao tentar esclarecer a realidade social, “as práticas de LC propõem que desafie o *status quo* na tentativa de descobrir caminhos alternativos para o desenvolvimento social e pessoal”<sup>15</sup> (SHOR, 1999, não paginado, tradução nossa). Desafiar o *status quo*, no campo social, é promover a justiça social por meio da compreensão das questões políticas e pessoais, públicas e privadas, globais e locais, econômicas e pedagógicas que permeiam a realidade social. No campo pessoal, esse desafio leva-nos a repensar nossa vida, a revelar nossas posições pessoais frente à cultura local onde vivemos que, por sua vez, está inserida em um contexto global e permeada de múltiplos discursos.

Diante do que discutimos nessa seção, apresentamos de forma sintética, com base em Lankshear e McLaren (1993), algumas das preocupações do LC. São elas: 1) descobrir como a produção ideológica ocorre; 2) romper com práticas inconscientes que reproduzem hábitos sociais dominantes; 3) assumir uma postura de oposição frente a uma cultura dominante; 4) procurar meios de empoderar politicamente os grupos marginalizados; 5) explorar a ideia de letramentos múltiplos ao considerar diferentes contextos culturais, históricos e ideológicos; 6) investigar como as diferenças se constituem para reafirmar as relações de poder ao invés de celebrar tais diferenças.

Como vimos, o LC faz parte de um projeto educacional (LUKE; DOOLEY, 2011) que pretende analisar a linguagem e as práticas discursivas (BERLIN, 1993; ANDERSON; IRVINE, 1993), uma vez que elas são vistas como representações sociais que estão inseridas em contextos sociais, culturais e políticos (LUKE; DOOLEY, 2011). Esse projeto tenta amenizar as desigualdades e as injustiças sociais, econômicas e culturais visando à promoção da transformação social e ao desenvolvimento pessoal (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993; SHOR, 1999).

---

presuppositions of current cultural and social formations and the subjectivities and capacities for agenthood that they foster”.

<sup>15</sup> No original: “Critical literacy thus challenges the status quo in an effort to discover alternative paths for self and social development.”

### 3.3 Letramento crítico: fundamentos teóricos

A fim de esclarecer melhor o conceito de LC, os pesquisadores Cervetti, Pardales e Damico (2001) selecionaram três influências fundamentais que o diferencia de outras teorias de letramento: a obra de Paulo Freire, a teoria crítica social e o pós-estruturalismo.

Os estudos de Paulo Freire constituem a base para as teorias do LC (McLAUGLIN; DeVOOGD, 2004). Para as autoras, apesar de os trabalhos de Freire se voltarem para a educação popular de adultos, suas ideias conectam-se com as posturas atuais sobre construtivismo social, justiça social, liberdade, leitura e contexto. Dentre os trabalhos de Freire, destacamos aqueles que contribuíram para as discussões sobre letramento crítico, a saber, a rejeição ao modelo de educação bancária, a indissociabilidade entre educação e poder e o ato de ler.

A primeira contribuição de Freire diz respeito à sua rejeição ao modelo de ‘educação bancária’<sup>16</sup>, por essa aumentar a distância entre opressores e oprimidos e reforçar as relações desiguais de poder existentes. Contrário ao modelo citado, o autor defende uma educação problematizadora e emancipadora “em que os homens, submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1989, p. 43). Esse modelo de educação propõe que os oprimidos conscientizem-se das condições de opressão nas quais eles vivem, ou seja, a práxis, para que eles possam mudar essa condição, numa relação de reflexão-ação-transformação. Para o autor, “a práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-la. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 21).

O segundo posicionamento de Freire, que contribui para as teorias do LC, é a impossibilidade de se pensar em educação sem se pensar na questão de poder, nem compreendê-la como uma prática autônoma e neutra. O autor esclarece que:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (FREIRE, 1989, p. 16).

---

<sup>16</sup> Freire (1989) explica o termo ‘educação bancária’ como uma transmissão de um conhecimento petrificado e compartimentado, depositado pelos professores nos alunos a fim de ‘enchê-los’ de conteúdos. Os alunos recebem as informações, memorizam-nas e as repetem quando solicitados.

A terceira contribuição de Freire (1989), que embasa a teoria de LC, é aquela que diz respeito ao ato de ler. Para o autor, o processo de leitura deve ir além da mera decodificação dos textos e abranger uma compreensão crítica em que os leitores são desafiados a perceber as relações entre o texto e o contexto. Nesse sentido, o autor afirma que:

Gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, que dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Além das contribuições de Freire (1989), Cervetti, Pardales e Damico (2001) também atribuem à teoria crítica social uma influência para o LC. A preocupação da teoria crítica social é com “o alívio do sofrimento humano e a formação de um mundo mais justo através da crítica da existência de problemas sociais e políticos e das alternativas propostas”<sup>17</sup> (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, *op.cit.*, não paginado, tradução nossa). Segundo os autores, essas críticas podem revelar desigualdades e, por isso, são fundamentais na luta contra a opressão e a exploração de alguns grupos que mantêm sob controle as ideologias, as instituições e as práticas da sociedade.

A influência da teoria crítica social para o LC refere-se, pois, ao combate às desigualdades por meio da linguagem. Para isso, o sujeito pode ser levado a perceber os pressupostos ideológicos que subscrevem os textos e a forma como eles criam e preservam determinados interesses sociais, econômicos e políticos. Dessa forma, Morgan (1997 *apud* CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) sugere as seguintes questões que investigam as representações textuais:

Quem constrói os textos, cujas representações são dominantes em uma determinada cultura e em um determinado momento; como os leitores tornam-se cúmplices das ideologias persuasivas dos textos; aos interesses de quem essas representações e leituras estão servindo; e quando tais textos e leituras são desiguais em seus efeitos, como elas podem ser construídas de

---

<sup>17</sup> No original: “The alleviation of human suffering and the formation of a more just world through the critique of existing social and political problems and the posing of alternatives.”

outra forma.<sup>18</sup> (MORGAN, 1997 *apud* CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, não paginado, tradução nossa.)

A última influência significativa, apontada por Cervetti, Pardales e Damico (2001), para o LC, é o pós-estruturalismo. A crença de que o significado está no texto e a noção de neutralidade ou de verdade no julgamento de valor da interpretação dos textos são combatidos pelos pós-estruturalistas. Dessa teoria, o LC apreende que os significados dos textos são ideológicos e devem ser interpretados de forma subjetiva, influenciados pelo contexto sócio-político e discursivo onde ocorrem. A atenção do leitor deveria volta-se, então, para a questão do “discurso, do poder e do contexto de dependência dos significados” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, *op.cit.*, não paginado) e da forma como a linguagem produz e mantém as relações desiguais de poder.

Nessa seção da dissertação, detivemo-nos a apresentar as diferentes teorias que influenciam o LC. Primeiramente, a pedagogia problematizadora e emancipadora de Freire e sua visão de educação e de linguagem como práticas libertadoras. Em seguida, os pressupostos da teoria crítica social acerca do uso da linguagem como ferramenta de crítica das desigualdades sociais, econômicas e políticas. Por fim, os pós-estruturalistas que incorporaram ao LC a identificação das ideologias presentes nos textos e da forma como a linguagem perpetua ou combate as relações desiguais de poder. Importa-nos, agora, compreender como as teorias de LC coadunam-se com o ensino de inglês, conforme veremos na seção a seguir.

### **3.4 O ensino de inglês e as interfaces entre cidadania e letramento crítico**

Discutiremos, nessa seção, o papel educacional ensino de LE, mais especificamente do ensino de inglês, e as interfaces que podem ser estabelecidas entre essa disciplina, o conceito de cidadania e o de LC, inspirado pelas OCEM (BRASIL, 2006), especialmente no contexto brasileiro.

---

<sup>18</sup> No original: “Who constructs the texts whose representations are dominant in a particular culture at a particular time; how readers come to be complicit with the persuasive ideologies of texts; whose interests are served by such representations and such readings; and when such texts and readings are inequitable in their effects, how these could be constructed otherwise”.

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), tradicionalmente, o papel educacional do ensino de inglês enfatiza a transmissão de conhecimento e trata o usuário da língua como um consumidor passivo da mesma. Nossa experiência de trabalho, na educação básica, leva-nos a concordar com esse documento, uma vez que pensamos que essas práticas podem gerar uma falta de motivação e de expectativa com o aprendizado de inglês nas escolas regulares, além de poderem promover a exclusão social, reforçar as ideologias dominantes e opressoras e aumentar as relações de poder entre incluídos e excluídos.

Contrário a essa concepção tradicional, o caráter educativo, cidadão e crítico do ensino de LE tem estado na agenda de pesquisadores brasileiros há alguns anos (JORGE, 2000; LOPES; ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2006; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; MATTOS; VALÉRIO, 2010, para citar alguns). Em 2000, JORGE defendia o ensino de língua estrangeira na escola, por esse ser um componente curricular importante para o desenvolvimento da cidadania do aluno e um direito de todo cidadão:

A Língua Estrangeira aparece, no currículo da Educação Básica, como um saber importante para o desenvolvimento da plena cidadania do indivíduo. No mundo globalizado em que vivemos, no qual o acesso a grande parte das informações se dá por meio de recursos tecnológicos que demandam o uso de línguas, a aprendizagem de língua estrangeira pode ser percebida como mais um direito de todo brasileiro, e à escola compete a responsabilidade de ensinar, com eficiência, outros idiomas (JORGE, 2000, p. 90).

Ainda segundo a autora, além de inserir o aluno no mundo globalizado, a aprendizagem de LE possibilita seu acesso a fontes de informações variadas e de recursos tecnológicos. Essa disciplina pode possibilitar, ainda, que o aluno compreenda a pluralidade do patrimônio sociocultural de diferentes línguas, contribuindo, assim, para sua formação cidadã e crítica.

As OCEM (BRASIL, 2006) também afirmam que o ensino de LE pode trabalhar a favor do desenvolvimento da cidadania, ao adotar uma visão crítica e discursiva de que a realidade pode ser representada de várias maneiras e cabe a nós validá-las, reforçá-las, aceitá-las, questioná-las, desafiá-las ou modificá-las. O desenvolvimento da cidadania nas aulas de LE pode ocorrer, ainda, segundo o documento, durante algumas discussões e reflexões que podem levar o aluno a refletir sobre seu lugar na sociedade, ou seja, se está incluído ou excluído do processo social e cultural.

Ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na

sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91).

Para Jordão e Fogaça (2007), as contribuições do ensino de LE para a cidadania acontecem quando experimentamos uma cidadania ativa ao percebermos nosso papel ativo na sociedade, ao construirmos sentidos ao ler, ao nos conscientizarmos dos aspectos discursivos presentes no texto e ao entendermos a língua como “uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93).

Outras contribuições do ensino de LE, na formação cidadã e crítica do aluno, são apontadas por Mattos e Valério (2010). As autoras enfatizam a importância de se considerar o conhecimento prévio do aluno no ensino de LE para uma possível identificação das semelhanças e contrastes entre a língua materna e a língua-alvo e, dessa forma, poder ampliar a compreensão dos alunos sobre a linguagem e a cultura das duas línguas.

Entender que as línguas “são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93) contribui não apenas para ampliar as perspectivas dos alunos em relação à linguagem e à cultura, mas também para que diferentes interpretações e sentidos – dos textos e da sociedade – sejam construídos. Desse modo, os alunos podem se perceber como sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo.

Lopes, Andreotti e Menezes de Souza (2006) defendem, ainda, que o LC e o senso de cidadania podem ser desenvolvidos se as aulas de LE configurarem-se como um lugar de discussão de questões relevantes para os alunos de LE, tanto no âmbito global quanto no local<sup>19</sup>. Assim, as práticas desenvolvidas nas aulas de LE podem integrar e comparar o mundo multicultural com as práticas cotidianas vividas pelos alunos, posto que, segundo Moita Lopes (2005), as práticas multiculturais, assim como as identidades heterogêneas, normalmente, não estão representadas nas salas de aula:

É necessário que aprendamos a nos descrever como sujeitos que têm desejos, corpos, gêneros, raças, classes sociais, nacionalidades, etc. diferentes e que têm representações sócio-culturais diferentes, que são entrecruzadas pelo exercício do poder, para que possamos entender a sala de aula como multicultural (MOITA-LOPES, 2005, p. 59).

---

<sup>19</sup> Global refere-se a o que é “universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos que, por sua força político-econômica, apresentam-se como modelos sociais.” (BRASIL, 2006, p. 96). Local refere-se a o que é “regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias” (BRASIL, 2006, p. 96).

Sob o mesmo ponto de vista, as OCEM (BRASIL, 2006) sugerem que, nas aulas de LE, o professor incentive seus alunos a compreender e refletir sobre os diferentes saberes, culturas e conhecimentos que circundam uma sociedade. Segundo as OCEM (BRASIL, *op.cit.*, p. 108), “abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola”, exclusão, esta, de ordem linguística e sócio-cultural.

O trabalho a favor das heterogeneidades linguística, sociocultural, de saberes e de conhecimentos insere a LE em um projeto de inclusão que, segundo as OCEM (BRASIL, 2006), pode levar o aluno a ter acesso e a refletir sobre diferentes valores sociais, culturais, políticos e ideológicos sem ter abrir mãos dos seus. Nesse sentido, o ensino de LE pode contribuir para a compreensão e a revitalização dos valores globais e locais, também relevantes para a formação cidadã e para o desenvolvimento do LC.

Outro aspecto crucial para a educação por meio da LE, que pode contribuir para a promoção do LC, é o tratamento que se dá ao ensino da cultura (Jorge, 2009). A concepção truísta de que ensinar uma LE está relacionado ao ensino da cultura dominante dessa língua sempre marcou o ensino de LE. Desde as “abordagens tradicionais (gramática e tradução) até as chamadas abordagens comunicativas, a cultura da LE é sempre entendida como parte do processo de ensinar LEs” (MOITA LOPES, 2005, p. 50). Essa aliança entre a questão cultural dominante e o processo de ensino/aprendizagem de LE pode ocultar, segundo o autor, uma visão de ensino ‘objetivista e homogênea’. Nesse sentido, Jorge (2009) defende o multiculturalismo crítico, como proposta de abordagem da cultura no ensino de LE, uma vez que seu objetivo não é celebrar as diferenças ou compreender que, a priori, todas as pessoas são iguais, mas sim favorecer a transformação social por meio da justiça social e da igualdade entre as pessoas.

Vale ressaltar que a defesa de uma perspectiva educativa crítica de ensino de LE não significa abrir mão do ensino da leitura, da escrita e da oralidade, ou privilegiar apenas uma dessas habilidades. Jorge (2000) afirma que, no contexto da escola regular:

Muitas vezes, é defendido o ensino exclusivo da habilidade de leitura, com o argumento de que apenas um número bastante reduzido de brasileiros necessitará usar as habilidades de produção/compreensão oral e de produção escrita. Convém questionar, entretanto, se cabe à escola antecipar o uso que o aluno fará ou não de determinadas habilidades com a Língua Estrangeira. Poderá a escola deixar de oferecer ao aluno o acesso a um conhecimento altamente valorizado na sociedade? A escola não pode se negar a ensinar a LE com eficiência, e não pode permitir que esse conhecimento seja marginalizado na estrutura curricular, tampouco transferir essa responsabilidade para cursos privados de língua (JORGE, 2000, p.91-92).

As OCEM (BRASIL, 2006) também propõem que o ensino de LE englobe as práticas de leitura, escrita e comunicação oral, mediadas e contextualizadas por cada língua, cada cultura e que variem conforme seus usuários, o contexto em que são usadas e a finalidade da interação. Ou seja, a perspectiva do LC não exclui nenhuma dessas práticas. No caso desta dissertação, optamos pelo trabalho com a compreensão escrita, como um recorte necessário, o que não significa que outras pesquisas não possam tratar, por exemplo, da produção oral, escrita ou na integração entre elas para a promoção do LC, uma vez que todas podem promover o LC.

Nessa seção, discutimos as diversas contribuições do ensino de LE na promoção da cidadania e do LC dos alunos. Cidadania é aqui compreendida por diferentes aspectos: o acesso ao mundo globalizado, o lugar que uma pessoa ocupa na sociedade, a visão crítica da realidade, a ampliação da concepção de linguagem e cultura dos alunos e a construção de sentido na leitura. Além da promoção e da ação para a cidadania, uma aula de LE, que pretende desenvolver o LC dos alunos, também deve estar aberta para as discussões de valores globais e locais e para o tratamento heterogêneo da linguagem e da cultura, sem deixar de lado, é claro, as práticas de leitura, escrita e comunicação oral.

Na próxima seção, apresentamos as distinções entre leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico. Entendemos que essa distinção é fundamental para uma melhor compreensão do LC e as possibilidades de sua efetivação em práticas pedagógicas diversas.

### **3.5 Leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico**

A concepção de leitura tradicional, dominante há vários anos nas práticas escolares de ensino de línguas, considera o professor e os textos como fontes confiáveis e exclusivas de informação (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993). Nessa concepção, “o poder de comunicar o evento pertencia ao autor”<sup>20</sup> (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004, p. 20, tradução nossa) enquanto, aos leitores, cabia aguardar, passivamente, pela informação que, muitas vezes, chegava de forma inadequada ou incompleta. Nesse contexto, acredita-se que um leitor bem sucedido deveria responder às informações transmitidas, sem extrapolar suas ideias, sem

---

<sup>20</sup> No original: “The power to communicate the event belonged to the author”

fazer valer suas próprias experiências e seus conhecimentos prévios no processo de compreensão do texto.

Além de enfatizar o conteúdo, a autoria e a legitimidade dos textos, a concepção de leitura tradicional trata as questões de classe, valores, normas sociais e estereótipos, tais como os de raça e gênero, como realidades imutáveis. Nesse sentido, a realidade é preconizada como algo a ser recebido e não compreendido e transformado pela ação humana (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993). Assim como a realidade, o conhecimento também é entendido como algo a ser recebido de forma linear, cumulativa e universal (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Outra concepção de leitura, conhecida como leitura crítica, tem como objetivo desenvolver uma reflexão crítica de leitura. Para isso, a proposta de leitura, que ancora essa concepção, desafia o leitor a perceber as intenções do autor, a analisar o estilo de comunicação, o tema e o contexto no qual a linguagem se insere, a fazer inferências e julgamentos, diferenciar fato de opinião, a fazer previsões e testar hipóteses, entre outros, como se a linguagem e a realidade fossem algo fixo, traduzindo, assim, falsas representações (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

As reflexões, decorrentes da concepção de letramento e de leitura crítica, abrem espaço para novas discussões sobre as relações de poder e as ideologias que há nos textos, a forma como essas relações influenciam a formação humana e o lugar que ocupam em um contexto social hierárquico (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993). A partir dessas reflexões, os textos começam a ser analisados de um ponto de vista mais crítico, aproximando-os da perspectiva do letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

A perspectiva de leitura que visa ao desenvolvimento do LC tem sido cada vez mais discutida e tem tido diferentes versões desde a década de 1980 (LUKE; DOOLEY, 2011). No entanto, essas versões têm em comum a concepção de leitura como uma prática cultural, social e política que trabalha a favor da igualdade, da liberdade e da emancipação. Além disso, elas desafiam os textos e as formas como eles mantêm as desigualdades socioculturais e de poder (ANDERSON; IRVINE, 1993) e convidam os leitores a “irem além da aceitação passiva da mensagem do texto ao questionar, examinar ou disputar as relações de poder que existem entre leitor e autor”<sup>21</sup> (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004, p. 14, tradução nossa). As autoras complementam que os leitores também são incentivados a refletir sobre o que está além da informação explícita e a compreender os motivos que levaram um autor a

---

<sup>21</sup> No original: “to move beyond passively accepting the text’s message to question, examine, or dispute the power relations that exist between readers and authors.”

escrever sobre determinado assunto, sobre qual perspectiva ele o fez, porque ele incluiu algumas ideias e excluiu outras.

A leitura, na perspectiva do LC, reformula o conceito de significação textual, uma vez que os textos passam a ser considerados representações de uma realidade ideológica, social e historicamente estabelecida cujas significações são construídas pelo leitor (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Dessa forma, os leitores empoderam-se em relação aos textos e aos autores, uma vez que eles:

[...] atribuem sentidos a um texto ao invés de extrair o significado dele. Mais importante, o significado textual é entendido no contexto social, histórico e de relações de poder, não apenas como o produto ou intenção do autor. Além disso, ler é um ato de conhecer o mundo (assim como as palavras) e como um meio de transformação social<sup>22</sup> (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, não paginado, tradução nossa).

Para compreendermos melhor as diferentes concepções de leitura, apresentamos, no QUADRO 1, um resumo elaborado por um grupo de educadores interessados em melhorar o entendimento do LC através da experimentação, relação, estudo, prática, teorização e reflexão sobre o LC (LOPES; ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2006, p.6).

Como podemos verificar, ainda que a leitura crítica permita as reflexões sobre o contexto de produção do texto, assim como sobre o empoderamento do autor em manipular as informações e com que intenção ele o faz, a proposta de trabalho nessa concepção não é suficiente o bastante para examinar as relações de poder implícitas nos textos (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004) nem para conduzir o leitor a agir de forma crítica sobre seus conhecimentos. Nesse sentido, a perspectiva do LC complementa aquela feita pela leitura crítica (LOPES; ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2006). Segundo os autores, enquanto a leitura crítica analisa o texto em termos de intenção ou legitimação, o LC procura entender como nossos parâmetros de avaliação são culturalmente construídos e quais são as implicações dessas construções.

---

<sup>22</sup> No original: “[...]one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation”.

**QUADRO 1**  
Diferença entre leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico

LEITURA TRADICIONAL	LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
O texto representa a verdade? É fato ou opinião? É tendencioso ou neutro? Está bem escrito/claro? O que o autor quer dizer? Qual nível de autoridade ele/ela possui?	A quem se dirige o texto? Qual é a intenção do autor? Qual é o contexto? Como o autor manipula o texto? Quais afirmações não têm embasamento? Por que o texto foi escrito desta forma?	Quais são os pressupostos e as possíveis implicações das afirmações? Como realidade é definida? Quem a define? Em nome de quem? Para o benefício de quem? Quais são as limitações ou contradições nesta perspectiva? Como estas afirmações (ou palavras) poderiam ser interpretadas em contextos diferentes?
Estratégia: <b>DECODIFICAÇÃO</b>	Estratégia: <b>INTERPRETAÇÃO</b>	Estratégia: <b>QUESTIONAMENTO</b>
Foco: mensagem/conteúdo, autoridade e legitimidade do falante e do texto.	Foco: contexto da escrita, intenções e estilo de comunicação.	Foco: pressupostos, saber, produção, poder, representação e implicações
Objetivo: desenvolver uma compreensão do conteúdo e/ou estabelecer o valor de verdade do texto.	Objetivo: desenvolver reflexão crítica (habilidade de perceber intenções e razões).	Objetivo: desenvolver reflexividade (habilidade de identificar pressupostos /implicações).

Fonte: Lopes; Andreotti; Menezes De Souza, 2006, p.6.

### **3.6 A leitura em língua estrangeira na perspectiva do LC e na era pós-método.**

Após discorrermos sobre as diferentes concepções de leitura, interessa-nos entender como incorporar as práticas de LC ao ensino de leitura em língua estrangeira no Ensino Médio brasileiro, em uma perspectiva pós-método.

Conforme discutido anteriormente, o trabalho com a leitura nas aulas de LE, no Ensino Médio, em uma perspectiva de LC, pode levar o aluno a compreender o que lê, assumindo uma posição em relação a “valores, ideologias, discursos e visão de mundo” (BRASIL, 2006 p. 98). Além disso, ele pode contribuir para que o aluno construa sentido a partir de informações implícitas ou explícitas no texto e levar o aluno a compreender o texto como fruto de um contexto social, histórico e permeado de relações de poder. Nesse sentido, o trabalho com a leitura em LE relaciona-se com o parâmetro da possibilidade da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006) por considerar que essa disciplina pode empoderar alunos e professores ao incentivá-los a compreender as relações de poder que criam e sustentam as ideologias e as desigualdades sociais.

Para desenvolver esse trabalho nas aulas de LE, visando à promoção do LC, os textos devem ser de gêneros variados, assim como seus suportes, sendo que as respostas de suas atividades devem “demonstrar uma gama de práticas de leitura interpretativas”<sup>23</sup> (BERLIN, 1993, p. 261, tradução nossa). Trabalhar com uma variedade de gêneros textuais pode permitir que os alunos reflitam sobre o papel que esses textos representam nas diversas culturas da língua alvo. Esse trabalho pode, ainda, facilitar a localização das predisposições ideológicas, dos elementos formais, temáticos, econômico e político dos textos, considerando-os como parte de uma rede discursiva, localizada em um contexto histórico específico (BERLIN, *op. cit.*, 1993).

Pennycook (2001), na mesma direção, afirma que as práticas de leitura em LE, que privilegiam o uso de gêneros textuais variados, podem permitir o acesso dos alunos aos usos sociais da língua. Além disso, pode aumentar a possibilidade de redistribuir o poder na sociedade por possibilitar a compreensão do aluno acerca da forma como o texto relaciona-se criticamente com seus propósitos sociais.

Autoras como Dias (2005), Mattos e Valério (2010) também adotam a noção de gêneros textuais, no ensino de LE, por eles representarem as situações reais de comunicação, em oposição a um trabalho de leitura que retrata um sistema homogêneo de linguagem. Segundo Dias (*op. cit.*), o trabalho com gêneros permite analisar os aspectos linguísticos, textuais, sociolinguísticos e estratégicos referentes aos textos. Essa análise pode, ainda, viabilizar uma investigação dos aspectos ideológicos, políticos e sociais, fazendo com que os leitores questionem, examinem e desafiem as relações de poder presentes no texto (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Outro aspecto considerado fundamental para um trabalho de leitura, na perspectiva do LC, é a autenticidade dos textos trabalhados.

Prioriza-se a utilização de textos autênticos, da forma como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem, visando prioritariamente ao estudo de aspectos léxico-gramaticais (DIAS, 2005, p. 33).

Textos adaptados, ou seja, aqueles construídos exclusivamente para fins didáticos, servem à homogeneização e desconfiguram uma ação social. Um texto autêntico, por sua vez,

---

<sup>23</sup> No original: “demonstrate a wide range of interpretive reading process”

pode levar a uma compreensão da língua como prática social, viabilizando a identificação das relações de poder no mesmo (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Em relação às temáticas que podem ser tratadas nas aulas de LE, Berlin (1993) defende aquelas de ordem cultural, econômica, política, filosófica e científica, todas elas importantes para a formação cidadã e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. As OCEM, por sua vez, sugerem que “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 114), incluindo textos sobre realidades locais e globais. Dentre os temas, o documento sugere a cidadania, a diversidade, a igualdade, a justiça social, a dependência/interdependência, os conflitos, os valores, as diferenças regionais/nacionais como os motes orientadores do ensino de LE. Discutir esses temas na aula de LE é uma oportunidade de “mostrar aos alunos como os textos, em todas as suas formas, carregam mensagens sutis sobre as relações de poder e que, muitas vezes, justificam as desigualdades sociais”<sup>24</sup> (DIONNE, 2010, p.1, tradução nossa). Percebemos que o processo de escolha desses temas reflete as concepções do parâmetro da particularidade, da pedagogia pós-metodo (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006), por levar em consideração os contextos, as necessidades e os objetivos educacionais específicos de cada escola.

As OCEM (BRASIL, 2006) também prezam por um trabalho interdisciplinar por ser mais coerente com a realidade social, por expandir a compreensão de mundo dos alunos, ao contrário de um ensino pautado em disciplinas isoladas.

Além da proposta de trabalho interdisciplinar, o documento sugere que o ensino de LE considere a língua, a cultura e o conhecimento como heterogêneos. Nesse mesmo sentido, Jordão e Fogaça (2007, p. 92) defendem que “para o letramento crítico é importante que nos conscientizemos de que a linguagem é heterogênea e que existem diversas formas de os textos serem produzidos e circularem nas diferentes culturas”. Para as autoras, compreender a língua e a cultura como uma prática social, heterogênea e contextualizada pode fazer com que os alunos entendam seu papel na sociedade e legitimem experiências de cidadania.

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), ao realizar um trabalho de leitura que vise a um letramento crítico, o professor deve propor atividades que procurem levar o aluno à construção dos sentidos do texto, uma vez que esses sentidos são construídos em contextos

---

<sup>24</sup> No original: “[...] to show students how text, in all its forms, carries subtle messages regarding relationships of power, often justifying social”.

sócio-históricos específicos e imersos em relações de poder. Em um trabalho de leitura na perspectiva do letramento crítico continua-se trabalhado:

[...] a compreensão geral, os pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos linguístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos (BRASIL, 2006, p. 116).

No mesmo sentido das OCEM, Coffey (2008) sugere que em um trabalho de leitura na perspectiva do LC, os alunos são incentivados a participar de uma comunidade discursiva em busca de solução de problemas para as situações opressoras. Além disso, o *Capacity Building Series* (2009)<sup>25</sup> sugere três estratégias que podem contribuir para a promoção do LC. A primeira estratégia é a problematização (*problem posing*) dos textos, que envolve os questionamentos acerca das variadas formas de compreendê-los, do processo de construção dos textos, seu público alvo e quem ele está excluindo, as questões representadas ou omitidas nos textos, sua autoria e os elementos usados para compor o texto. A segunda, justaposição (*juxtaposing*), visa a levar os alunos a compreenderem pontos de vista de dois textos que tratam de assuntos similares, para que, ao compará-los, os alunos possam identificar as estratégias usadas para influenciá-los. A terceira estratégia, chamada de mudança (*switching*), considera o impacto das diferentes perspectivas e tenta identificar as vozes presentes e ausentes nos textos.

Convém ressaltar que não estamos defendendo um trabalho pedagógico, baseado em práticas pré-estabelecidas e prontas para serem adotadas pelos professores. Ao contrário, o que pretendemos tem como suporte teórico o parâmetro da praticidade, da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006), que incentiva os professores a desenvolverem estratégias de ensino coerentes com seu contexto de atuação, a partir de teorias e de documentos oficiais.

Devido à responsabilidade dos professores de LE e diante de tantas lacunas a serem preenchidas de modo a atender às especificidades locais num contexto globalizado, tanto no que se refere à escolha e ao uso do material didático a ser adotado quanto no trabalho diário na sala de aula, discutiremos, a seguir, os desafios enfrentados por aqueles que estão

---

<sup>25</sup> O *Capacity Building Series* é produzido pelo *The Literacy and Numeracy Secretariat* com o objetivo de dar apoio instrucional às escolas de Ontário, Canadá.

dispostos a desenvolver um trabalho na perspectiva do LC e contextualizado com a era pós-método.

### **3.7 Desafios de ensinar uma LE sob a perspectiva do LC e na condição pós-método**

Nesta sessão do texto, enumeramos alguns dos desafios que podem se apresentar aos professores que optarem por um trabalho na perspectiva do letramento crítico, na era pós-método. Esses desafios são vários, pois englobam decisões acerca do currículo, da formação dos professores, das mudanças nas estratégias de ensino, o que pode levar à rejeição e ao medo da discussão de temas considerados tabus, como sexualidade e racismo, e da avaliação de materiais didáticos.

O primeiro desafio refere-se à necessidade de mudança nos currículos, sejam eles de nível nacional, estadual, municipal ou institucional. Segundo Rosenberg (2010), o sistema educacional no Brasil precisa tomar novos rumos, posto que “o sistema tradicional ameaça não apenas os estudantes, mas também os professores e as escolas”<sup>26</sup> (ROSENBERG, 2010, p. 11, tradução nossa). Nesse sentido, o autor sugere que o sistema educacional inclua atividades que sejam coerentes com propósitos reais e relevantes para os alunos e não apenas consideradas como mero protocolo. Além disso, ele sugere que o currículo seja ampliado de modo a transformar professores e alunos em sujeitos ativos, trabalhando juntos no processo de ensino e de aprendizagem. O autor defende, ainda, um currículo educacional que prepare os alunos, não apenas para serem capazes de negociar e interpretar textos impressos, mas para serem capazes de “se comunicar através de, com e sobre os novos meios”<sup>27</sup> (ROSENBERG, 2010, p. 7, tradução nossa).

Segundo McLaughlin e DeVogd (2004), o currículo educacional deveria, entre outras coisas, incentivar práticas de leitura que levem o aluno a compreender, a discutir e a criticar textos variados para adquirir informações novas e responder às necessidades e às demandas pessoais, sociais e de trabalho. Além de incentivar novas práticas de leitura, as autoras (*op.cit.*, 2004) defendem que uma mudança curricular, que vise à promoção do LC, deveria incentivar, também, os múltiplos modos de expressão e a implementação da

---

<sup>26</sup> No original “[...] the traditional system threatens not only students but also teachers and schools.”

<sup>27</sup> No original “to communicate *through, with* and *about* the new means.”

tecnologia e da Internet, não apenas na disciplina de LE, mas no ensino de todas as disciplinas do currículo (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004).

Mesmo considerando que algumas propostas curriculares, como as OCEM, já estejam orientando os novos rumos do ensino, consideramos que o segundo desafio de se implementar um trabalho na perspectiva do LC, na era pós-método, passa pela formação dos professores. Ferreira (2006), em sua pesquisa com professores graduados em Letras Português/Inglês, constatou que mais de dois terços (71 %) dos professores pesquisados consideraram que seus cursos de graduação não lhes ofereceram uma formação que os fizesse pensar criticamente e que essa formação tem grandes influências nas práticas desses professores. A realidade apontada pela autora, em geral, é um retrato da formação de professores no Brasil que, raramente, discute como tratar temáticas, como orientação sexual, gênero, raça/etnia, para citar alguns, consideradas importantes pelas teorias de LC.

Diante desse contexto, é importante ressaltar a necessidade de cursos de formação inicial e continuados de qualidade, sob a responsabilidade do próprio sistema público, para que os professores possam acompanhar as mudanças teórico-metodológicas coerentes com a responsabilidade social, com os multiletramentos, com a pedagogia crítica e com a educação tecnológica. Nesse sentido, Rosenberg (2010) afirma que:

[...] se os professores precisam capacitar os alunos com aulas participativas e transformativas dentro de uma abordagem progressiva de educação, então é lógico que a formação de professor precisa assumir a mesma abordagem (ROSENBERG, 2010, p. 12, tradução nossa)<sup>28</sup>.

Vale ressaltar, no entanto, que não basta familiarizar os professores com novas teorias de ensino e novas tecnologias para que, depois, em sala de aula, eles cumpram as imposições pedagógicas que lhes foram impostas de forma *top-down* (de cima para baixo) e que, muitas vezes, podem ser incoerentes com seu contexto de atuação. Para que essa formação, inicial e continuada, dos professores tenha sucesso, é necessário que eles “possam adotar a teoria como um projeto pessoal para pensar e repensar seu próprio processo de ensino e aprendizagem<sup>29</sup>” (ROSENBERG, 2010, p. 13, tradução nossa). Nesse sentido, retomamos o parâmetro da praticabilidade (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006) que incentiva o professor a

---

<sup>28</sup> No original “if teachers are to empower students in participative and transformative classrooms within a progressive approach to education, then it stands to reason that teacher education needs to take on the same approach”.

<sup>29</sup> No original “they can adopt the theory as a personal project for thinking and rethinking their own teaching-learning process”.

desenvolver uma teoria pessoal, levando em consideração o seu contexto sociocultural de atuação a partir da análise e da reflexão das teorias profissionais.

O terceiro desafio de se ensinar uma LE, na perspectiva do LC e na condição pós-método, recai na necessidade de mudanças das estratégias de ensino que, por sua vez, exigem mente aberta para novas possibilidades e a superação do processo de rejeição ao novo por parte dos professores. Isso porque as teorias de LC podem provocar algum sentimento de receio, intimidação ou até mesmo uma falta de conexão com a prática educativa devido à sua complexidade em comparação com a concepção tradicional de leitura, de “desafiar os textos e a vida tal como nós a conhecemos”,<sup>30</sup> (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004, p. 29, tradução nossa).

Esses sentimentos de receio, intimidação e até de resistência a um trabalho de LC, por parte dos professores, têm como um de seus argumentos a necessidade de elaboração de uma abordagem diferenciada para o ensino de LE, uma vez que os pressupostos do LC “teriam sido desenvolvidos numa perspectiva que enfoca o ensino e aprendizagem da língua materna” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93). Outro argumento dos professores, geradores desses sentimentos, seria a dificuldade de transpor as discussões e os questionamentos propostos pelas teorias de LC para a aula de LE, uma vez que, as discussões decorrentes das reflexões críticas podem não ser possíveis de acontecer na LE, principalmente entre os alunos iniciantes e, como consequência, “os alunos não aprenderiam nem praticariam a LE se as discussões propostas acontecessem em língua materna” (JORDÃO; FOGAÇA, *op.cit.*, 94).

A estratégia defendida pelos autores, diante desses argumentos dos professores, baseia-se numa proposta de ensino de LE, centrada em discussões temáticas, ao invés do foco na estrutura da língua. Nesse sentido, essas discussões teriam melhor resultado se desenvolvidas em língua materna – não apenas porque os alunos terão dificuldades de expressão em língua estrangeira (assim como talvez seus professores), mas também porque no uso de uma LE as relações de poder que se estabelecem entre aqueles que são reconhecidos e legitimados pelo grupo como mais proficientes no idioma podem acabar se tornando ainda mais opressoras do que normalmente são em língua materna (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 94).

Assim, os autores acreditam que mesclar a língua estrangeira e a língua materna, durante as aulas, possa ser uma alternativa viável. Em momentos de exploração linguística, que objetivam desenvolver a competência comunicativa dos alunos, é importante que a aula

---

<sup>30</sup> No original “challenges texts and life and we know it.”

se dê na LE, o que não significa excluir a reflexão crítica. A língua materna, por outro lado, pode ser utilizada nas discussões de temáticas e nas atividades de problematização, permitido, assim, uma participação mais ativa dos alunos, principalmente entre aqueles menos proficientes no idioma. É papel do professor avaliar seu contexto de atuação e o nível linguístico dos seus alunos para decidir os momentos em que a língua materna será usada nas aulas de LE.

Ressaltamos que a opção pelo LC não significa o desvio do foco no desenvolvimento da fluência e proficiência dos alunos na LE. Jorge (2009), quando discutindo como valorizar o caráter educativo do ensino de LE, lembra-nos que a pergunta inicial a ser feita pelo professor é: o que eu ensino enquanto ensino uma língua estrangeira? Essa pergunta pode nos direcionar a uma reflexão crítica acerca das ideologias subjacentes às nossas práticas, invisíveis se não forem observadas sob um olhar crítico. No mesmo sentido, Mattos e Valério (2010) defendem que a opção pela abordagem comunicativa não exclui um trabalho na perspectiva do LC. As autoras ressaltam que “as duas concepções de ensino, embora distintas em várias de suas propostas, não são incompatíveis, mas, sim, complementares” (MATTOS; VALERIO, *op. cit.*, p.1).

O quarto desafio decorrente da implantação das teorias de LC nas aulas de LE é a abertura para a discussão de temas conflituosos e, muitas vezes, considerados tabus (racismo, gênero, sexualidade, entre outros) a fim de confrontá-los e tentar resolvê-los. Apesar do seu caráter polêmico, esses temas podem conectar a aprendizagem oferecida pela escola com a realidade dos alunos. Além disso, a discussão desses temas pode contribuir para que os alunos identifiquem os estereótipos, as representações, as relações de poder, as questões socioculturais, dentre outras, e para que desconstruam valores e ideologias socialmente construídos.

Assim, como a noção de LC introduz novas orientações curriculares, novas práticas pedagógicas e novas abordagens de formação dos professores, os materiais de ensino utilizados, em especial o LD, também precisam ser reformulados, configurando-se como o quinto desafio. Considerados como um elo necessário para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a formação da cidadania dos alunos (MATTOS; VALÉRIO, 2010), nas aulas de LE, os LDs deveriam contemplar:

[...] uma seleção de textos que viabilizem a percepção da heterogeneidade e a elaboração de atividades contextualizadas, significativas para o aluno, que integrem diversas habilidades e que possam ser voltadas para a reflexão crítica (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 154).

Os LDs, com base teórica no ensino e na aprendizagem por LC, devem conceber a língua como discurso e servir de suporte para reflexões e discussões das temáticas levantadas nos seus textos. Além disso, consideramos importante que os LDs pudessem incluir os princípios orientados da pedagogia pós-método, em especial, os procedimentos microestratégicos.

A avaliação e a exploração desses materiais, por parte dos professores, devem levar em consideração as necessidades locais e os contextos a que são destinados (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Engajar o professor em uma perspectiva crítica pode contribuir também para que ele seja capaz de avaliar esses materiais de ensino de forma crítica.

Podemos concluir que, para que nós, professores, possamos trabalhar em prol do desenvolvimento do LC, na era pós-método, é necessário que aprendamos, primeiramente, a desenvolver nosso potencial crítico para que depois orientemos nossos alunos. Precisamos, portanto, nos inserir em um processo que envolve aprendizado, compreensão e mudanças ao longo do tempo (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004) que incluem, entre outras coisas, desenvolvimento teórico e pedagógico, engajamento em práticas de auto-crítica e mente aberta para novas possibilidades.

## 4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao descrever a metodologia desta pesquisa apresentamos, primeiramente, a natureza da pesquisa e o método empregado para sua realização. A seguir, descrevemos os procedimentos para a seleção do documento analisado na pesquisa, ou seja, uma coleção didática de inglês para o Ensino Médio e os critérios estabelecidos para sua escolha. Por fim, apresentamos os procedimentos utilizados para as análises, com a retomada das perguntas da pesquisa.

### 4.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, definida por Mackey e Gass (2005) como uma “pesquisa que é baseada em dados descritivos que não fazem (usualmente) usos de procedimentos estatísticos<sup>31</sup>” (MACKEY; GASS, *op. cit.*, p. 162, tradução nossa). Denzin e Lincoln (2000 *apud* LAZARATON, 2003), por sua vez, definem a pesquisa qualitativa como uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo, ou seja, os fenômenos são estudados em seus cenários naturais na busca por uma melhor compreensão dos mesmos.

A pesquisa qualitativa tem alcançado cada vez mais destaque, visibilidade e aceitação no campo da Linguística Aplicada, desde o final da década de 1990, por favorecer os estudos a respeito dos usos e da aquisição da linguagem, influenciados por fatores de ordem social, cultural e contextual, além de oferecer *insights* sobre determinadas influências e condições contextuais (DORNYEI, 2007).

A pesquisa qualitativa reconhece a subjetividade do pesquisador, além de possibilitar que as perguntas formuladas antes do início da coleta e da análise de dados sejam reformuladas, a partir das informações colhidas (BOGDAN; BIKLEN, 1998; LAZARATON, 2003; MACKEY; GRASS, 2005; DORNYEI, 2007). Essas características da pesquisa qualitativa podem ser encontradas neste estudo, uma vez que ele não pretende apresentar

---

<sup>31</sup> No original “research that is based on descriptive data that does not make (regular) use of statistical procedure.”

generalizações sobre os livros didáticos, ou seja, as análises aqui apresentadas referem-se a um caso específico, dentro de um amplo território de possibilidades.

## 4.2 Método de pesquisa

Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, utilizamos a pesquisa documental como método de investigação deste trabalho. Ludke e Andre (1986) definem a pesquisa documental como uma forma de coleta de dados qualitativos que desvenda questões e hipóteses relevantes para a pesquisa ou pode complementar os dados levantados por outros instrumentos de análise. Ela é realizada com o intuito de buscar informações factuais em um determinado *corpus* a fim de "ampliar o entendimento dos objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural" (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p. 2).

A pesquisa documental não busca respostas definitivas para um problema, mas procura fornecer uma visão mais ampla desse problema ou hipóteses que podem ser verificadas por outros tipos de análise (GIL, 2002). Adicionalmente, a pesquisa documental, assim como outras pesquisas de natureza qualitativa, não visa à generalização dos resultados visto que "os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados" (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 40). Importante ressaltar ainda que, segundo os preceitos da pesquisa documental, a escolha do documento não deve acontecer de forma aleatória, sendo necessário que haja "alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando sua seleção" (LUDKE; ANDRE, *op.cit.*, p. 40).

Segundo Ludke e Andre (1986), são considerados documentos quaisquer materiais escritos e não escritos e de fonte primária, ou seja, que não receberam tratamento científico. Para as autoras, os documentos são fontes de dados estáveis e ricas que permitem consultas diversas ao longo do tempo, servindo de insumo para estudos futuros.

No caso específico deste estudo, os documentos em análise são o livro didático e o manual do professor de uma coleção didática de inglês para o Ensino Médio. Segundo Tilio (2006), um livro didático pode ser considerado um documento por estar inserido em um contexto social e histórico. Ademais, os livros didáticos são fontes primárias, uma vez que não receberam um tratamento analítico, seus dados são originais, assim como foi concebido por suas autoras, e sua escolha para a pesquisa partiu de critérios pré-estabelecidos. Nesse

sentido, concordamos com Tilio (*op.cit.*) ao defender o LD como documento com conteúdo suscetível à análise posto que “enquanto forma de produção na modalidade escrita, pode ser considerado um documento pedagógico, pois constitui parte integrante das práticas educacionais” (TILIO, *op.cit.*, p. 130).

### 4.3 Procedimentos de seleção do documento para análise

Para realizar o processo de seleção do documento para análise, primeiramente, solicitamos exemplares de coleções didáticas de inglês para o Ensino Médio nas editoras com sede ou representantes em Belo Horizonte. Recebido os exemplares, precisávamos estabelecer os critérios de escolha de uma das coleções, dentre as seis que conseguimos<sup>32</sup>, o que, para nós, significou um processo de reflexões e dúvidas. A princípio, nossa intenção pautava-se na escolha de uma coleção que explicitasse o uso do letramento crítico como proposta de trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. No entanto, esse único critério pareceu-nos insuficiente, porque mais de uma das coleções disponíveis explicitava, em seus pressupostos, o trabalho com o LC. Além disso, temos de considerar que, muitas vezes, o que é explicitado no manual do professor nem sempre corresponde ao que é realizado no livro do aluno.

Dessa forma, elaboramos outros critérios para a seleção da coleção didática a ser analisada, a saber: a) considerar os estudantes brasileiros como público alvo; b) ser primeira edição; c) ter sido publicada após o lançamento das OCEM (BRASIL, 2006); d) apresentar temas sugeridos pelas OCEM, que englobem as discussões acerca das diferenças nas relações sociais (raça, gênero, dentre outros); e) explicitar as OCEM como referência teórico-metodológica. Além disso, observamos a autoria da coleção.

Tendo estabelecido tais critérios, fizemos uma pré-análise das seis coleções adquiridas, o que permitiu que a opção por uma das coleções não fosse randômica, seguindo, assim, os preceitos da pesquisa documental. Inicialmente, eliminamos duas coleções por não atenderem ao critério de ser a primeira edição. A questão da autoria foi critério de eliminação de outra coleção, tendo em vista a proximidade do pesquisador com os autores. Nas três coleções restantes, e passíveis de análise, i.e, que atendiam os critérios acima apresentados, fizemos uma leitura da sinopse dos pressupostos teórico-metodológicos constantes no manual

---

<sup>32</sup> Ressaltamos que as seis coleções não representam todas aquelas disponíveis no mercado, mas sim, as que tivemos acesso.

do professor e observamos as temáticas discutidas nos capítulos de cada coleção. A coleção escolhida se diferenciava das demais, principalmente por especificar, em seu manual, que o material se orientava segundo os princípios do LC e das OCEM (BRASIL, 2006), sendo que uma das autoras do livro selecionado também foi leitora crítica desse documento. Além disso, as temáticas discutidas nos textos também foram relevantes na escolha dessa coleção, pois tratavam de temáticas constantes das OCEM (*op.cit.*). A pré-análise permitiu ainda escolher uma coleção didática que, em princípio, pudesse ser analisada, visando a responder as perguntas de nossa pesquisa.

Finalmente, escolhemos uma coleção, que será chamada nesse trabalho de Coleção X<sup>33</sup>, que se constitui do material do aluno, composto pelo livro didático do aluno (*Student Book*), em volume único<sup>34</sup>, publicado após o lançamento das OCEM, e dois CDs de áudio. Para o professor, a coleção conta com um manual do professor (*Teacher's Resource Book*), em volumes seriados referentes aos três anos do Ensino Médio, além de um *Exam View Pro CD-ROM* que fornece testes e questões de vestibular e um *Teacher Training DVD*.

#### 4.4 Procedimentos de análise de dados

Tendo em vista que esta é uma pesquisa documental, decidimos analisar um documento instrucional, no caso, o livro didático e o manual do professor de uma coleção didática de inglês para o Ensino Médio. A natureza qualitativa desta pesquisa nos permitiu fazer recortes nesse objeto de estudo, a fim de aprofundar nossas análises. Dessa forma, feita a seleção da Coleção X, escolhemos trabalhar não com a totalidade dos dados que esse recurso didático pode oferecer. Optamos, pois, por centralizar nossas análises no trabalho voltado para a coletânea de textos e as atividades de compreensão escrita da seção de leitura, além das orientações constantes no manual do professor para essa seção. Salientamos que,

---

<sup>33</sup> Neste trabalho, optamos por não citar o nome da coleção analisada (assim como das coleções que foram pré-analisadas) nas referências bibliográficas nem ao longo das análises, a fim de evitarmos sua identificação pelos leitores do trabalho ao longo dos tempos. Entendemos que as análises e resultados aqui apresentados não representam uma análise exaustiva de toda a coleção, tal como é feita em processos avaliativos promovidos pelo Estado, como o caso do PNLD, e, por isso, não podem e não devem ser interpretados como generalizações para toda a proposta de trabalho materializada pela coleção. Entendemos também, que a edição que analisamos poderá vir a ser revisada pela autoria. Sendo assim, como a explicitação do nome da Coleção X não interfere nos resultados, optamos por omitir essa informação no estudo.

<sup>34</sup> A coleção dispõe também de volumes seriados, voltados separadamente para as três séries do Ensino Médio, mas esses não foram analisados.

embora haja a ocorrência de textos em outras seções do material, nosso olhar está voltado apenas para aquelas intituladas *Reading* (leitura), na Coleção X.

Nossa análise partiu de uma análise global da Coleção X, ou seja, fizemos um levantamento das seções constantes no LD e do MP, situando os textos e as atividades de compreensão escrita em um contexto mais amplo, no qual tais textos e atividades se inserem. Em seguida, fizemos um levantamento dos textos das seções de leitura a fim de identificar: a) o gênero textual; b) o suporte e c) a autenticidade. Ao analisarmos esses aspectos, tentamos identificar evidências relevantes para a pesquisa, no que se refere à ocorrência (ou não) de um trabalho de leitura voltado para o desenvolvimento do LC. Para uma análise mais verticalizada do trabalho efetivamente proposto para o desenvolvimento da capacidade de compreensão escrita, segundo a teoria de LC, foram selecionados dois textos de cada ano do Ensino Médio, totalizando seis textos, cada um deles representativo das diferentes unidades temáticas, a partir dos quais se organizam a Coleção X. As análises do trabalho proposto para a leitura englobaram os textos, seus conteúdos e as imagens<sup>35</sup> que os acompanhavam, as temáticas neles apresentadas, as atividades de pré e pós-leitura propostas para o trabalho com os textos e as considerações apresentadas (ou não) pelo MP.

A análise realizada partiu de perguntas que foram se modificando ao longo da pesquisa. Nesse sentido, Cellard (2008) afirma que os questionamentos iniciais podem ser modificados ou enriquecidos, conforme as descobertas e as surpresas que a pesquisa revela. Tais modificações originaram novas concepções e novos focos de interesses, todos eles apoiados no referencial teórico que embasa o estudo e o que estava sendo ‘aprendido’ no decorrer do processo. Com isso, as perguntas que orientaram este estudo são:

1. Os textos propostos para o trabalho com a leitura na coleção didática selecionada para análise promovem o desenvolvimento do letramento crítico?
2. As atividades de compreensão escrita que acompanham esses textos favorecem o desenvolvimento do letramento crítico?
3. O manual do professor fornece subsídios teóricos e metodológicos de modo a conduzir o trabalho do professor em uma perspectiva crítica?

---

<sup>35</sup> Apesar desta pesquisa não trabalhar com as multimodalidades (KRESS; VAN LEEUWN, 1996; JEWITT; KRESS, 2003; DIONÍSIO, 2006), no qual significado do texto se realiza por mais de um código semiótico (KRESS; VAN LEEUWN, 1996), as análises das imagens que acompanham os textos fizeram-se necessárias, pois consideramos que os textos incluem não apenas o conteúdo verbal, mas também o não verbal. Além disso, tais imagens poderiam ser objetos das atividades de leitura e de pós-leituras. Elas também são partes constituintes da descrição do texto.

Os registros dos dados foram feitos de forma textual, com anotações que incluem informações sobre os textos, as atividades de compreensão escrita e o manual do professor. Entretanto, em alguns momentos, recorreremos à quantificação por meio de gráficos e ilustrações com quadros, figuras e excertos para uma melhor visualização e descrição dos dados. Na seção seguinte, apresentaremos nossa análise e a discussão dos dados obtidos.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados. Começamos com uma visão geral e uma análise da coleção didática selecionada incluindo o livro didático do aluno (LD) e o manual do professor (MP), situando os textos e as atividades de compreensão escrita, objeto do nosso estudo, em um contexto mais amplo. Em seguida, analisamos a coletânea de textos da seção de leitura (*Reading*) em termos de gênero textual, suporte e autenticidade. Posteriormente, analisamos seis textos da seção de leitura em termos de gênero textual, suporte, autenticidade, conteúdo, temática(s), imagem(ns), atividades de compreensão escrita e as orientações constantes no MP sobre o trabalho de leitura desses textos. Finalmente, apresentamos uma síntese das análises realizadas neste estudo.

### 5.1 Apresentação geral da Coleção X

Ao analisarmos a Coleção X, voltamos nosso olhar para o livro do aluno (LA) e para o manual do professor (MP). O livro do aluno da coleção analisada é constituído de um livro didático (LD) de inglês para o Ensino Médio, em volume único, e organizado a partir de unidades temáticas denominadas *Media and Technology* (Mídia e tecnologia), *Social Issues* (Questões Sociais), *Education and Work* (Educação e Trabalho), *Cultural Identity* (Identidade Cultural), que se repetem nos três anos do Ensino Médio. Cada unidade temática é subdividida em dois capítulos, totalizando vinte e quatro, para a versão em volume único, como mostra o QUADRO 2:

QUADRO 2  
Os capítulos do livro didático

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	CAPÍTULO	TÍTULO DO CAPÍTULO
1°	<i>Media and technology</i>	1	<i>Reading the news</i>
		2	<i>Manuals: to read or not to read</i>
	<i>Social issues</i>	3	<i>Do you care for the planet?</i>
		4	<i>Men and women: overcoming stereotypes</i>
	<i>Education and work</i>	5	<i>Education and fame</i>
		6	<i>Working for a change</i>
	<i>Cultural identity</i>	7	<i>Multiracial and multicultural families</i>
		8	<i>Cinema and music: from local to global</i>
2°	<i>Media and technology</i>	9	<i>TV: information or alienation?</i>
		10	<i>How far can modern technology go?</i>
	<i>Social issues</i>	11	<i>Children and violence</i>
		12	<i>Soon we will be older</i>
	<i>Education and work</i>	13	<i>The roots and branches of intelligence</i>
		14	<i>Good qualities in action</i>
	<i>Cultural identity</i>	15	<i>Theater: behind the scenes</i>
		16	<i>Food for thought</i>
3°	<i>Media and technology</i>	17	<i>It's an ad, ad, ad, ad, world</i>
		18	<i>Science fiction: science or fiction?</i>
	<i>Social issues</i>	19	<i>Water for life</i>
		20	<i>War stories</i>
	<i>Education and work</i>	21	<i>Lifelong learning</i>
		22	<i>Life after high school</i>
	<i>Cultural identity</i>	23	<i>Tradition and innovation in art</i>
		24	<i>Literature: words are alive</i>

Fonte: Coleção X, p. 4-9.

Os capítulos, por sua vez, estão organizados em seções que organizam o conteúdo do livro do aluno, a saber: *Getting Started* (Introdução), *Vocabulary Building* (Construção de Vocabulário), *Reading* (Leitura), *Discovering Grammar* (Descobrimdo a Gramática), *Speaking* (Fala), *Listening* (Escuta), *Learning to Learn* (Aprendendo a Aprender), *All Set, My Dictionary* (Meu dicionário), *Brazil Today* (Brasil Hoje), *Create the Speech/Thought Balloon* (Criar a Conversa/Balão de Pensamento) e *Write the Caption* (Escrever a Legenda). O QUADRO 3 sintetiza as informações de cada uma dessas seções e suas propostas de trabalho, conforme explicitado no MP:

QUADRO 3  
As seções do livro didático

SEÇÃO	ATIVIDADES PROPOSTAS
<i>Getting Started</i>	Introduz o tema principal do capítulo, procura despertar o interesse dos alunos, faz o levantamento do conhecimento e das experiências prévias dos alunos.
<i>Vocabulary Building</i>	Apresenta e treina as palavras e as expressões chave do texto.
<i>Reading</i>	Apresenta textos autênticos ou semi-autênticos para leitura e trabalha atividades com foco no vocabulário e na compreensão das ideias apresentadas.
<i>Discovering Grammar</i>	Explica os pontos gramaticais a partir de exemplos retirados do texto.
<i>Speaking</i>	Apresenta atividade que procuram desenvolver as habilidades de comunicação em língua inglesa.
<i>Listening</i>	Apresenta textos autênticos ou semi-autênticos para desenvolver a compreensão oral dos alunos.
<i>Learning to Learn</i>	Sugere reflexões sobre as estratégias aprendizagem dos alunos.
<i>All Set</i>	Apresenta atividades que procuram desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre o tema da unidade.
<i>My Dictionary</i>	Trabalha com extratos do dicionário <i>Collins COBUILD Advanced Dictionary of American English</i> a fim de esclarecer palavras importantes ou complexas.
<i>Brazil Today</i>	Fornecer dados ou fatos sobre o Brasil em uma perspectiva de discussão em relação local/global sobre o tema do capítulo.
<i>Create the Speech/Thought Balloon and Write the Caption</i>	Apresenta ilustrações relacionadas ao tema da unidade, visa a encorajar os alunos a escrever pequenas histórias com base em sua compreensão da imagem.

Fonte: Manual do Professor, vol. 1, p. 7.

Há ainda três seções adicionais que aparecem alternadamente no livro do aluno: a seção *Project* (Projeto), no primeiro capítulo de unidade temática e as seções *Writing* (Escrita) e *Jigsaw Reading* (Leitura Quebra-Cabeça), no segundo capítulo. Ao final do livro do aluno, há, ainda, os textos do *Jigsaw Reading*, um glossário e uma lista de *Irregular Verbs* (Verbos Irregulares). O QUADRO 4 detalha essas três seções adicionais, segundo o MP:

QUADRO 4  
Seções adicionais do livro didático

SEÇÕES ADICIONAIS	ATIVIDADES PROPOSTAS
<i>Project</i>	Sugere projetos relacionados ao tema.
<i>Writing</i>	Apresenta uma atividade de escrita.
<i>Jigsaw Reading</i>	Envolve a leitura de 2 ou 3 textos por diferentes grupos de alunos para que eles possam considerar diferentes pontos de vista sobre o mesmo tópico.

Fonte: Manual do Professor, vol. 1, p. 7.

A coleção analisada conta, ainda, com um manual do professor (MP) que apresenta os pressupostos teóricos que a fundamentam, os objetivos do curso, os componentes da coleção, a organização do livro do aluno e do próprio manual, as orientações para o desenvolvimento das atividades, os objetivos específicos e as respostas das atividades, bem como algumas sugestões de atividades extras.

No final do MP, há a seção chamada *Unit Quizzes* (Questionários), que revisa o conteúdo apresentado em cada unidade, um *Reading File* (Arquivo de Leitura) com textos extras relacionados à temática dos capítulos, as transcrições de áudio e, finalmente, as respostas das seções, *Unit Quizzes* e *Reading File*. Sintetizamos no QUADRO 5, a seguir, a organização do MP e suas respectivas propostas de trabalho, conforme explicitado pela autoria:

QUADRO 5  
Organização do manual do professor

ORGANIZAÇÃO DO MP	ATIVIDADE PROPOSTA
<i>A. Introduction to the Course</i>	Apresenta a coleção como sendo um material voltado para os estudantes do Ensino Médio das escolas brasileiras. Nessa parte, encontramos, também, referência de que o material foi desenvolvido em consonância com as OCEM – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Além disso, há ainda uma descrição dos objetivos do LD.
<i>B. Organization of the Student Book</i>	Apresenta como as unidades são organizadas e descreve o propósito pedagógico de cada uma das seções presentes no livro do aluno.
<i>C. Organization of the Teacher's Resource Book</i>	Apresenta recursos que podem auxiliar e ampliar o trabalho do professor na sala de aula, tais como dicas culturais, linguística, atividades opcionais como músicas e filmes, dentre outras.
<i>D. Teaching techniques</i>	Oferece técnicas para que o professor desenvolva um trabalho colaborativo entre os alunos que, segundo o próprio MP, é um trabalho adequado para atender às demandas de classes numerosas e heterogêneas.

Fonte: Manual do Professor, vol. 1, p. 6 -11.

Segundo o MP, o trabalho proposto pela coleção analisada inclui uma coletânea de textos, orais e escritos, quase todos autênticos, vindo de fontes como revistas, livros, jornais e internet, com o objetivo de:

- Desenvolver nos alunos estratégias para ler, escrever, ouvir e falar, além das habilidades cognitivas de analisar, sintetizar, categorizar e comparar, para que eles possam lidar com textos autênticos;
- Descobrir como o sistema linguístico funciona e usar esse conhecimento em práticas situadas;

- Refletir sobre o uso de estratégias de aprendizagem para aumentar a consciência dos alunos sobre seu próprio processo de aprendizagem;
- Entender a variedade de sotaques no inglês falado (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 1, p. 6, tradução nossa).<sup>36</sup>

Ao analisarmos esses objetivos, observamos que eles voltam-se para a aprendizagem da LE para fins comunicativos, em práticas situadas, além de enfatizar o ‘aprender a aprender’ e o reconhecimento de diferentes sotaques. Contudo, não observamos nenhuma referência a objetivos que visem ao desenvolvimento do pensamento crítico. Ressaltamos tal questão, primeiramente, porque a coleção didática refere-se às OCEM (BRASIL, 2006) como um suporte teórico-metodológico que, por sua vez, defende, entre outras coisas, um trabalho na perspectiva do LC. Em segundo lugar, porque o próprio MP deixa claro que “através de uma variedade de atividades, os alunos são encorajados a desenvolver as competências comunicativa, sociocultural e discursiva juntamente com a habilidade de pensar criticamente”<sup>37</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 1, p. 6, tradução nossa).

Importante ressaltar que, embora a coleção analisada apresente um trabalho integrado das práticas orais e escritas, conforme as orientações das OCEM (BRASIL, 2006), nossa investigação limitou-se ao trabalho de leitura, por meio da análise dos textos e das atividades de compreensão escrita da seção de leitura (*Reading*), como veremos na seção seguinte.

## 5.2 Contextualização da coletânea de textos

Após apresentarmos uma descrição geral da Coleção X, nossa investigação volta-se agora para a coletânea de textos localizada na seção de leitura (*Reading*). Esta decisão justifica-se em face de se evitar uma análise parcial e resultados não confiáveis. Começamos pela ocorrência dos gêneros textuais.

---

<sup>36</sup> No original: “- Develop reading, writing, speaking and listening strategies as well as cognitive skills (analysis, synthesis, categorization, comparison) to help them cope with authentic texts.

- Discover how the linguistic system works and use this knowledge in situated practice.  
 - Reflect upon the use of learning strategies to increase their awareness of their own learning process.  
 - Understand a variety of accents in spoken English”.

<sup>37</sup> No original “Through a variety of activities, students are encouraged to develop communicative, socio-cultural and discourse competence along with critical thinking skills.

### 5.2.1 Gênero textual

Começamos a análise dos textos da seção de leitura da Coleção X pelos gêneros textuais que esses textos representam. Essa análise justifica-se, dentre outros fatores, por entendermos que o estudo por meio dos gêneros textuais traz a concepção de que os textos não podem ser vistos de forma desvinculada de seus usos e de seus usuários. Isso porque eles são mediados e contextualizados pela língua e a pela cultura em que estão inseridos, representando assim uma prática sociocultural (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, as OCEM (*op. cit.*) orientam que a seleção dos textos, a serem trabalhados nas aulas de LE, retrate o sistema heterogêneo de formas de expressão presentes na cultura da língua alvo. Ao retratar esse sistema heterogêneo, o trabalho com gênero textual pode funcionar como elo entre o ensino de LE e as teorias de LC (MATTOS; VALÉRIO, 2010) uma vez que os leitores têm a oportunidade de conhecer os gêneros textuais, que variam em cada cultura. Ao conhecê-los, os alunos podem aprender a lidar com eles, conforme as variáveis situacionais, e reconhecer as dimensões sociais e políticas, além da textual, neles presentes.

Considerando as concepções acima descritas, nossa análise iniciou-se com a contagem dos textos. Detectamos que a Coleção X é composta por 32 textos, distribuídos ao longo de 24 capítulos. A maioria dos capítulos possui apenas um texto na seção de leitura, com exceção dos capítulos 6, 13, 14, e 20 que são compostos por dois textos e o capítulo 1, cinco textos.

Em seguida, classificamos esses textos, conforme o gênero textual descrito no sumário do LD. Essa classificação pode ser visualizada no GRAF. 1.

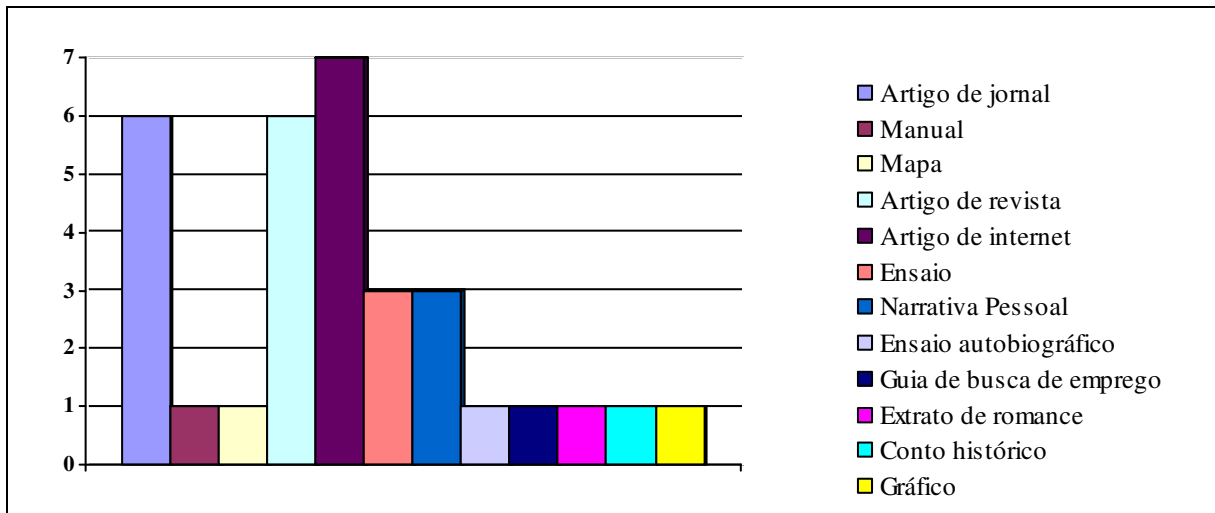


GRÁFICO 1 - Ocorrência dos gêneros textuais na coleção analisada

FONTE: Sumário da Coleção X, p. 4-9.

Como podemos verificar, o GRAF. 1 mostra a predominância dos gêneros artigos, sejam eles de jornal, de revista ou da Internet. Embora esses gêneros circulem socialmente, a predominância deles pode refletir parcialmente a variedade dos textos disponíveis no contexto da língua alvo. Gêneros textuais como o manual, o ensaio autobiográfico, o guia de emprego, o romance e o conto histórico aparecem de forma limitada, com uma ocorrência para cada. Os ensaios e as narrativas pessoais aparecem, cada um, três vezes na coleção. A exploração de gêneros textuais não verbais ou textos que integram as modalidades verbais e não verbais também foi limitada, uma vez que identificamos esas situações em apenas duas ocorrências, um mapa e um gráfico.

Por fim, observamos a ausência de ocorrência de alguns gêneros que representam a produção cultural específica para adolescentes e que fazem parte das práticas de letramento dos alunos do Ensino Médio, tais como quadrinhos, revistas *teen* (adolescente), revistas científicas para adolescentes, gêneros digitais como *blogs*, redes sociais, mensagens de celular, dentre outros.

### 5.2.2 Suporte textual

Além da análise dos gêneros textuais presentes na seção de leitura da Coleção X, observamos, também, o suporte desses textos. Marcuschi (2008) define suporte como “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do

gênero materializado como texto” (p. 174). O autor considera o suporte textual imprescindível, pois ele transporta e fixa o gênero. Além disso, Marcuschi (*op.cit.*) considera que o suporte não é neutro, uma vez que ele, não apenas identifica o gênero, mas também interfere no discurso.

Ao considerarmos a relevância de se observar o suporte textual, referimo-nos a Dias (2005) ao defender que os textos escolhidos para o trabalho com LE devem ser “de gêneros diferentes, retirados de suportes variados (jornais, revistas, Internet, TV, rádio, vídeos), possibilitando ao aluno vivenciar, no espaço escolar, experiências de interações sócio-comunicativas reais” (DIAS, *op. cit.*, p. 33). Dessa forma, a relevância em analisar os suportes textuais dos gêneros trabalhados no LD recai em seu papel de contextualizar os textos e interferir nos discursos por eles promovidos.

Dito isso, passamos para a identificação dos suportes textuais dos 32 textos identificados na seção de leitura da Coleção X, segundo a referência presente em cada um deles, como mostra o GRAF. 2:

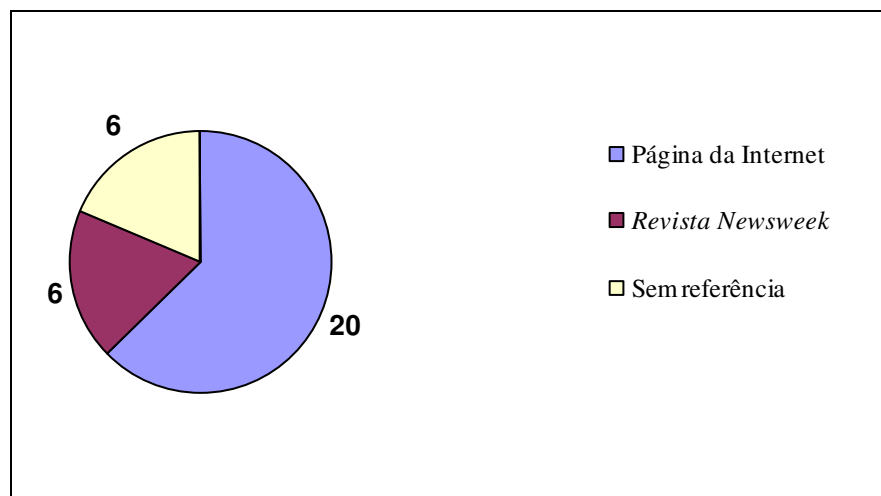


GRÁFICO 2 - Suportes de origem dos textos

Fonte: Coletânea de textos da seção de leitura (*Reading*) da Coleção X.

Embora o MP afirme que os textos vieram de revistas, livros, jornais e da Internet podemos observar a predominância de textos retirados desse último suporte, 20 no total, incluindo os artigos de jornal e os próprios artigos da Internet. Dentre os outros textos, 6 não apresentam referências que possibilitem a identificação do suporte de origem e 6 textos têm como suporte a revista *Newsweek*, cuja produção, usualmente, não é específica para adolescentes.

Esses dados demonstram que a Coleção X utilizou um número limitado de suportes textuais. Tal fato leva-nos a crer que o trabalho restrito, tanto com os gêneros textuais quanto com seus suportes, possa restringir o contato dos alunos com outros tipos de linguagens e outras visões, pontos de vistas ou vozes, podendo perpetuar, portanto, determinadas ideologias e aumentar as relações desiguais de poder.

Ressaltamos, também, o fato de alguns textos não apresentarem referência de seu suporte. Acreditamos que a ausência de tais referências possa dificultar o trabalho de leitura na perspectiva do LC, uma vez que identificar e compreender o contexto sociocultural que norteou de produção de um texto, de certa forma, contribui para um processo de leitura mais dinâmico no qual “o leitor se envolve ativamente na (re)criação do sentido do texto” (DIAS, 2005, p. 22). Além disso, a ausência de informações que permitam ao leitor identificar as condições de produção dos textos pode ser interpretada como um possível pretexto de se trabalhar determinado texto a fim de suprir apenas os objetivos linguísticos no ensino de LE, considerando assim a linguagem fora de seu contexto sócio-histórico.

### **5.2.3 Autenticidade**

Assim como o gênero textual e o suporte, consideramos essencial analisar a autenticidade dos textos, presentes na seção de leitura da Coleção X. Nossa opção por esse aspecto ancora-se em Mattos e Valério (2010). As autoras consideram a autenticidade dos textos um dos fatores indispensáveis para a realização do LC, uma vez que ela pode permitir a identificação dos aspectos ideológicos, implícitos nos textos, e a compreensão da forma como os textos se apresentam em sua realidade social, retratando, assim, as regras socioculturais, discursivas e linguísticas neles inseridos.

Antes da análise propriamente dita, consideramos fundamental definir o termo ‘autenticidade’. Segundo Nunan (1999 *apud* MATTOS; VALERIO, 2010), a autenticidade é o uso da linguagem, oral ou escrita, sem alterações na estrutura ou no vocabulário para atender o propósito de ensinar uma língua. Os textos autênticos refletem os usos reais de comunicação em uma LE, podendo, assim, contribuir para que o aluno aprenda a lidar com eles, ao invés de meramente desenvolver o conhecimento das estruturas gramaticais e dos aspectos lexicais (DIAS, 2005).

Ao contrário dos textos autênticos, os textos não autênticos são “aqueles construídos com tempos verbais limitados a um conhecimento estrutural e gradativo, isto é, que narram ou descrevem somente no tempo presente ou só no passado, denotando uma narrativa artificial” (BRASIL, 2006, p. 113). O trabalho com textos não autênticos costuma tratar o conhecimento de forma compartimentada. Desse modo, as dificuldades costumam ser divididas e classificadas em uma sequência estrutural e gradativa, que vai do mais simples para o mais complexo. Devido a esse caráter compartimentado e reducionista, as OCEM (BRASIL, 2006) orientam para um trabalho com textos autênticos, pois eles podem possibilitar a “reflexão sobre a sociedade e ampliação da visão de mundo” (BRASIL, *op.cit.*, p. 114) dos leitores.

Tecidas essas considerações, passamos para a análise referente à autenticidade dos textos. Ao realizá-la, classificamos os textos da seção de leitura da Coleção X como autênticos ou adaptados, conforme a referência bibliográfica que os acompanha. Criamos ainda uma terceira categoria, os textos sem referência, para aqueles que não especificavam se eram adaptados ou não. O GRAF. 3 mostra o resultado encontrado:

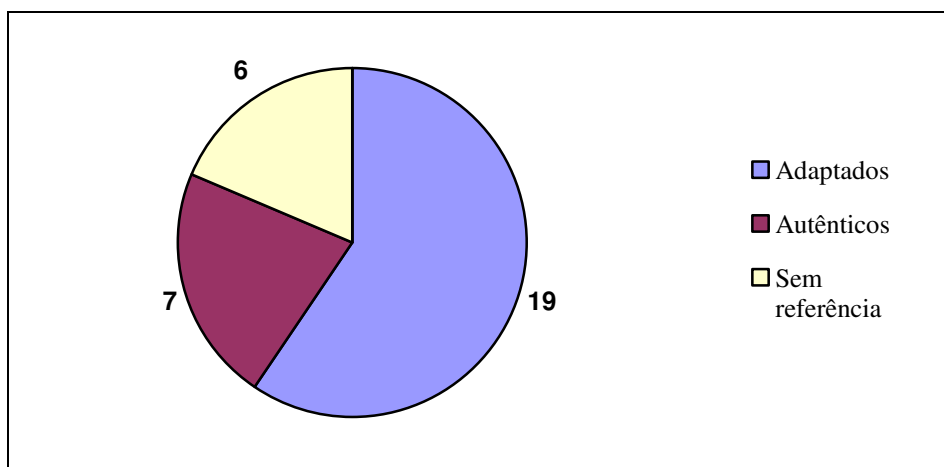


GRÁFICO 3 - Autenticidade dos textos

Fonte: Coletânea de textos da seção de leitura (*Reading*) da Coleção X.

Como podemos notar, apenas 7 dos 32 textos foram identificados pela coleção como autênticos, segundo sua referência no LD. 6 textos não especificaram se são autênticos ou adaptados. A maioria, 19 textos, sofreu algum tipo de adaptação.

Em relação à natureza dessas adaptações, o MP afirma que os textos “sofreram cortes ou foram levemente adaptados<sup>38</sup>” (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 1, p. 6, tradução

<sup>38</sup> No original: “shortened or slightly adapted.”

nossa). No entanto, não há como afirmarmos até que ponto os textos guardam semelhanças com suas versões originais, sejam referentes ao texto em si, ao seu *layout* ou às suas imagens, pois a especificação constante no MP não traz indicação dos cortes realizados nos textos, além de não contemplar cada texto em especial. Um exemplar de texto adaptado da seção de leitura, da coleção, pode ser visto na FIG. 2:

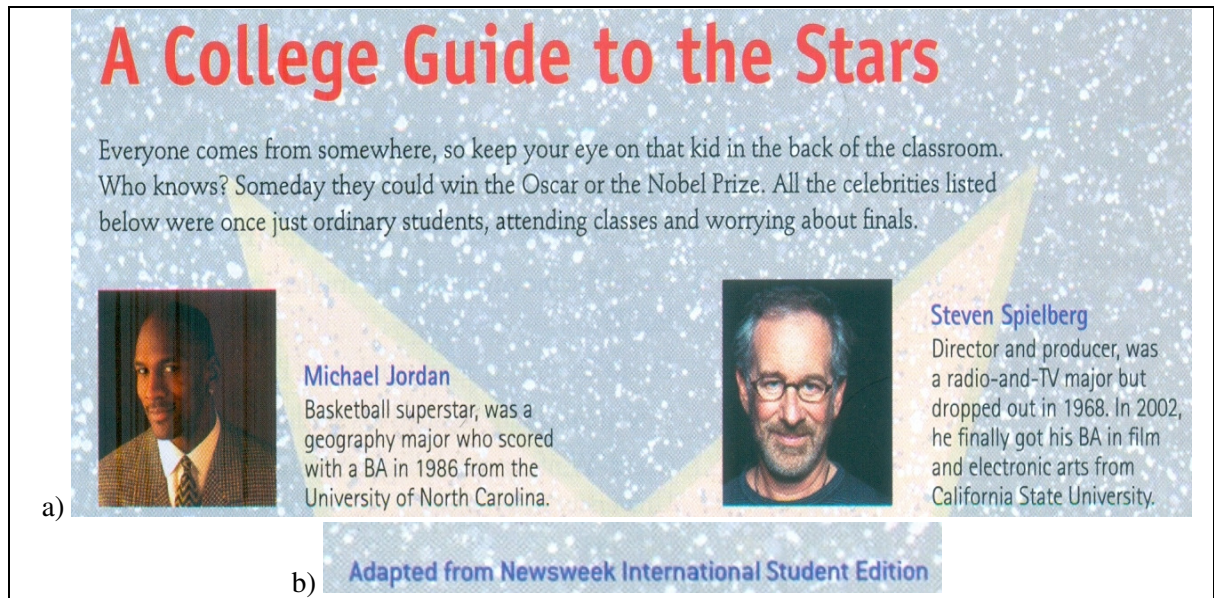


FIGURA 2 - Texto: *A College Guide to the Stars*

a) Fragmento do texto

b) Referência à adaptação do texto

Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 5, p. 67.

A falta de especificação acerca das adaptações feitas nesse texto, por exemplo, nos deixa em dúvida se elas foram propositadas pela necessidade do trabalho com a estrutura da língua, uma vez que o texto apresenta-se na mesma estrutura verbal trabalhada na parte da estrutura gramatical, o tempo passado simples e as formas regulares e irregulares dos verbos no passado (*Past Tense*), ou se elas apenas representam cortes feitos na estrutura do texto.

Em síntese, a coletânea de textos caracteriza-se pela representatividade insuficiente de gêneros textuais e pela predominância de textos retirados da Internet e em versões adaptadas.

### 5.3 Análise e discussão dos textos da seção de leitura

Após a visão geral da Coleção X e a contextualização dos textos da seção de leitura, passamos para a análise e discussão de seis textos e suas respectivas atividades de compreensão escrita. Esses seis textos e atividades são representativos de cada um dos três anos do Ensino Médio, visto que optamos por analisar dois textos de cada ano. Os textos analisados também representam a diversidade dos temas apresentados na Coleção X, pois foi selecionado pelo menos um texto representante de cada uma das unidades temáticas. Tendo em mente esses critérios, a escolha dos textos partiu da nossa percepção da proximidade dos temas à nossa experiência em sala de aula e das sugestões de temas propostos pelas OCEM (BRASIL, 2006). O QUADRO 6 apresenta os textos selecionados para análise:

QUADRO 6  
Textos selecionados para análise

TEXTO	ANO	UNIDADE TEMÁTICA	SUBTEMA	TÍTULO
1	1º	<i>Social Issues</i>	<i>Men and women: overcoming stereotypes</i>	<i>Death of the male</i>
2	1º	<i>Cultural Identity</i>	<i>Multiracial and multicultural families</i>	<i>Two worlds, one life</i>
3	2º	<i>Social Issues</i>	<i>Children and violence</i>	<i>Human Rights Watch</i>
4	2º	<i>Cultural Identity</i>	<i>Food for thought</i>	<i>Worldwide changes in food and eating habits</i>
5	3º	<i>Media and Technology</i>	<i>It's an ad, ad, ad, ad world</i>	<i>Advertising: It's Everywhere</i>
6	3º	<i>Education and work</i>	<i>Life after high school</i>	Sem título


Fonte: Coleção X

Ao analisarmos os seis textos, procuramos observar se eles contribuem para a promoção do LC dos alunos e como o fazem, conforme orientam as OCEM (BRASIL, 2006). Para isso, observamos sua localização no livro do aluno (LA), a unidade temática no qual o texto se insere, os objetivos propostos pela coleção no trabalho com cada um dos textos analisados, seu gênero textual, seu suporte, a autenticidade do texto, as imagens que o acompanham, sua pertinência em termos de trabalho interdisciplinar e transversal<sup>39</sup>, sua urgência social, as relações das temáticas com o ensino de LE e com as vivências dos jovens

<sup>39</sup> Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), os temas transversais funcionam como um elo entre as questões importantes da realidade social e as práticas em sala de aula.

brasileiros do Ensino Médio. Consideramos, ainda, as perspectivas pelas quais os textos analisados foram escritos, o que problematizam, as questões que não são abordadas, os estereótipos neles identificados, as visões alternativas e os desdobramentos passíveis de discussão. Analisamos, ainda, as atividades de compreensão escrita que acompanham os textos. Por fim, observamos as orientações constantes no MP e os subsídios teóricos e metodológicos fornecidos por esse material para a condução do trabalho do professor, tanto em relação aos textos da seção de leitura quanto às atividades de compreensão escrita, objetivando o desenvolvimento do LC dos alunos.

### 5.3.1 Texto 1: *Death of the male*



## DEATH OF THE MALE

---

I don't want to whine. But in schools and in the workplace, the truth is that we're losing ground, *hombres*.

By A. Zarembo

1 This is not another voice in a chorus of disgruntled males, who after millenniums of ruling the world find themselves having to compete with the other half of humanity. Almost everywhere, men dominate the elite levels of business and politics. There is still no country or industry – with the exception of high-fashion modeling – in which men earn less than women. But it is nonetheless true that men are in peril: a massive shift is already underway at the base of the job pyramid, where most people work.

20 Everywhere, education is becoming the most important qualification for jobs, and women are either doing much better than men in school or catching up fast, shifting the emphasis in hiring from brawn to brains and charm.

30 Across Europe and the United States, women are receiving more college, graduate and professional

degrees than men. In secondary school, girls are crushing boys on standardized tests in every subject, including math and science. Even in the poorest developing nations, women are also increasingly well schooled. Males are now outnumbered in secondary school in such places as Lesotho, Namibia, Uruguay, Mongolia, Belize, even Libya and Bahrain. This can only mean stiffer competition for men in the future.

In places where women are behind in education, the training they get at home as family managers often makes them more qualified for new jobs than men who have driven forklifts or assembled engines for decades. “Each family has a hero in the mother,” says Rogelio Ramírez de la O, a Mexican economist. “She is the one who has the creative solutions to family problems, especially economic problems. When women educated this


65 way confront a formal job, they have much less problem adapting to the responsibility than men.” That means men will increasingly find themselves losing out to women for jobs.

The spread of movements for Women's Rights in the last century seems to have added another burden on men's shoulders. According to Aaron Kipnis, a psychologist and author of *Angry Young Males*, “if women don't succeed, in the classroom or the boardroom, we say the system is rigged against them. If boys don't succeed, because of the perceived advantage, we start to look for character reasons. They have too much pride. They are not flexible. They need to be medicated.”

That's why it's not uncommon to hear male bosses explain their hiring views as: “Men get drunk; women show up for work on time.”

*Hombres, beware!*

That's your future if you don't shape up.



Adapted from Newsweek, September, 16-23, 2002

FIGURA 3 - Texto 1: *Death of the Male*

Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 4, p. 52.

O primeiro texto, selecionado para análise, é o Texto 1, intitulado *Death of the male* (A morte do macho). Ele encontra-se no capítulo 4, na parte referente ao 1º ano do Ensino Médio. O texto insere-se na unidade temática *Social Issues* (Questões Sociais), subtema *Men and women: overcoming stereotypes* (Homens e mulheres: superando estereótipos) cujo tópico “lida com os estereótipos de homens e mulheres<sup>40</sup>” (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 1, p. 26, tradução nossa). O texto é acompanhado de duas imagens que parecem representar homens e mulheres que atuam no mercado de trabalho formal. De acordo

<sup>40</sup> No original “[...] deal with stereotypes of men and women.”

com as informações constantes no sumário do LA (COLEÇÃO X, p. 5), o texto é classificado como um artigo de revista. Nele, existem informações sobre suporte, local e data de publicação: revista *Newsweek*, pág. 16-23, 2002. Encontra-se, ao final do texto, a informação de que o mesmo foi adaptado da revista *Newsweek*.

### **5.3.1.1 Apresentação do conteúdo do Texto 1**

Na busca por um trabalho de LC, em que os alunos são levados a construir sentidos a partir do que leem, consideramos essencial discutir as questões que estão relacionadas ao tema do texto e que são efetivamente trabalhadas no mesmo, assim como aquelas questões que não são abordadas pelo texto (McLAUGHLIN; DeVOOGH, 2004).

Em relação às questões abordadas, a proposta do texto é apresentar e discutir a nova condição da mulher, em alguns países citados, como os Estados Unidos, Uruguai, Mongólia, Belize, Líbia, dentre outros. Dessa forma, o texto é escrito em uma perspectiva na qual a mulher é retratada em uma crescente condição de igualdade de direitos em relação aos homens, tanto no que se refere aos níveis de escolaridade quanto à sua formação profissional (linhas 20-28). Tais mudanças, segundo o texto, podem fazer com que os homens, depois de anos governando o mundo, dividam espaço com as mulheres (linhas 1-7).

Outra informação presente no texto é que, mesmo quando as mulheres não estão à frente na formação educacional, o gerenciamento que elas assumem da casa e da família as qualifica melhor para novos trabalhos, ao contrário daqueles homens, que passam décadas realizando a mesma função (linhas 49-57). O texto menciona, ainda, o avanço das mulheres, impulsionado por movimentos sociais, como o do Direito das Mulheres (linhas 72-76), e as possíveis justificativas relativas ao fracasso de mulheres e de homens no trabalho (linhas 76-88).

Se por um lado, o texto traz informações relevantes sobre a condição atual da mulher perante a sociedade, por outro, outras questões deixam de ser abordadas. Um exemplo do que não foi abordado pelo texto refere-se a disparidade salarial entre homens e mulheres que afeta, em termos globais, sociedades de todo o mundo e, em termos locais, a própria sociedade brasileira, fato que mais nos interessa neste estudo. Outro exemplo seria a ausência de informação sobre quem são as mulheres retratadas no texto, de que região elas são, qual

sociedade representam, qual o seu nível social, qual sua raça/etnia. Se tomarmos como referência as imagens que ilustram o texto, FIG. 4 e 5, podemos inferir que a autoria limita-se a representar homens e mulheres de uma mesma faixa etária e, aparentemente, de um mesmo nível social, como se a presença da mulher no mercado de trabalho não englobasse perfis diferentes daqueles representados nas imagens. As imagens trazem também a representação da mulher negra em apenas uma personagem. Isso nos leva a pensar sobre o porquê da sub-representação de pessoas negras, uma vez que essas representam quase metade da população do Brasil.



FIGURA 4 - Ilustração 1: texto *Death of the male*  
Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 4, p. 52.



FIGURA 5 - Ilustração 2: texto *Death of the male*  
Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 4, p. 52.

Observamos que o texto e as imagens que o acompanham trazem, de maneira limitada e unitária, as representações da mulher no mercado de trabalho. A inserção das mulheres nesse mercado acontece em diversas áreas de atuação com representantes de diferentes esferas sociais, econômicas e culturais, que vão além das representadas no texto. Consideramos importante discutir com os alunos que as representações constantes no LD não devem servir como modelo ou referência, uma vez que “há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas” (BRASIL, 1998, p. 325). Além disso, essa discussão pode contribuir para a desnaturalização de estereótipos, históricos e socialmente formados, em prol

da igualdade entre os gêneros. Em síntese, as imagens que acompanham o texto são insuficientes para retratar a participação das mulheres em diferentes contextos e pouco contribuem para a compreensão da temática apresentada no texto.

### **5.3.1.2 Considerações sobre a temática do Texto 1**

Ao discutir a temática do texto, procuramos relacionar sua pertinência com uma proposta de trabalho com o ensino de inglês que vise à promoção do letramento crítico dos alunos do Ensino Médio.

O Texto 1, ao se referir aos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade contemporânea, permite um trabalho mais amplo relacionando à temática dos gêneros. Essa temática pode possibilitar um trabalho interdisciplinar, ao ser tratada por diferentes vieses, em diferentes disciplinas na escola, e um trabalho transversal, ao levantar o debate acerca das questões de gênero e ao discutir os diferentes papéis sociais assumidos por homens e mulheres que, por sua vez, foram histórica e socialmente construídos (BRASIL, 1998).

De acordo com os PCN/Orientação Sexual (1998), apesar das grandes transformações de costumes e valores, as mulheres ainda estão em uma condição inferior na disputa de poder com os homens no que se refere às diferentes formas de discriminação e, conseqüentemente, à inserção social e ao exercício da cidadania. Tal afirmação é confirmada quando analisamos os dados da Síntese de Indicadores Sociais<sup>41</sup> do Brasil, publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (2009). Eles nos mostram que as mulheres são a maioria no Brasil, na proporção de 100 mulheres para cada 94,8 homens. Tal predominância reflete-se no número de matrículas dos alunos no Ensino Médio, público alvo da coleção analisada: 124 mulheres para cada 100 homens de 15 a 17 anos, frequentando esse nível de ensino (UNESCO<sup>42</sup>, 2008). Outra justificativa para a quantidade maior de mulheres no Ensino Médio é que, segundo um estudo feito pelo Instituto Unibanco<sup>43</sup> (2010), a taxa de

---

<sup>41</sup> A Síntese de Indicadores Sociais (SIS) busca fazer uma análise das condições de vida no país, tendo como principal fonte de informações a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

<sup>42</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<sup>43</sup> O Instituto Unibanco desenvolve projetos próprios em parceria com governos estaduais e organizações da sociedade civil, em diversas regiões do país, orientados à qualificação do Ensino Médio, em sua maior parte, oferecido por escolas públicas.

abandono da escola entre os meninos é, em média, 20% maior nessa etapa da educação básica. No entanto, apesar de permanecerem mais tempo na escola, possuem níveis de escolaridade superiores e maior frequência escolar, as mulheres continuam com um rendimento salarial médio inferior ao dos homens. Dados do IBGE (2010) mostram, por exemplo, que entre 1999 e 2009, as mulheres recebiam cerca de 70% do rendimento médio dos homens.

Ao considerarmos a relevância da discussão sobre os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade, i.e, a condição do homem e da mulher em diferentes espaços sociais, não pretendemos defender que apenas as questões referentes à condição da mulher sejam tratadas na educação básica. Pelo contrário, reconhecemos que é também importante discutir as novas masculinidades (BOTTON, 2009) a fim de dismantelar as hierarquias de gênero (KUBOTA, 2004), envolvendo ‘os dois lados da moeda’. No caso dos homens, por exemplo, Brito (2006) detectou, em sua pesquisa, que os meninos apresentavam rendimentos escolares piores do que as meninas, devido a uma socialização contrária à passividade e à obediência. Os resultados da pesquisa revelaram, ainda, a falta de preparo das escolas em “romper com as dinâmicas de gênero vivenciadas no âmbito do convívio familiar, mas também para lidar com aquilo que era considerado o âmago da masculinidade” (BRITO, *op.cit.*, p. 130). Outro fato revelado pela pesquisa de Brito é a dificuldade da escola em reconhecer e investigar a diversidade entre os gêneros e a relação do gênero com outras categorias como classe, raça, gênero e etnia.

Diante de constatações, como os dados do IBGE (2010), da UNESCO (2008), Instituto Unibanco (2010) e dos resultados da pesquisa revelados por Brito (2006), aliados à possibilidade de um trabalho interdisciplinar e transversal, consideramos importante discutir a questão de gênero nas aulas de LE, para o Ensino Médio, como uma forma de reconhecer e de trabalhar as diferentes formas de discriminação e preconceito, baseadas nas diferenças de gênero, visando a garantir a igualdade entre os gêneros como princípio para o exercício da cidadania. Nesse sentido, os PCN (1998, p. 322) recomendam “a inclusão da categoria de gênero, [...] na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações”.

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), o tratamento das questões sobre gênero, assim como de raça ou de classe, pode contribuir para a negação de práticas pedagógicas que excluem, discriminam e selecionam os sujeitos, favorecendo a afirmação de práticas mais inclusivas, que por sua vez, preveem uma consciência crítica da diversidade, para que o aluno

possa compreender que ele vive em uma complexidade social. Nesse sentido, ao enfocarmos as reflexões sobre gênero, para além do que o texto explicita, podemos contribuir para um trabalho “no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos” (BRASIL, *op.cit.*, p. 97) que vai além de capacitar o aluno para alcançar objetivos linguísticos e instrumentais.

Incorporar a discussão acerca da perspectiva do gênero na aula de LE pode, ainda, colaborar para um trabalho de observação, de aceitação e de respeito às diferenças, permitir um embasamento acerca das discussões sobre a violência contra a mulher, compreender a luta da mulher pela conquista de seus direitos e envolver a questão da sexualidade humana. Ademais, essa temática pode servir para engajar os alunos em um processo de conscientização das diferenças culturais em relação ao gênero e aumentar seu nível de consciência crítica. Outro aspecto relevante sobre a discussão de gêneros nas aulas de LE é a possibilidade de incentivar a compreensão das relações de poder entre os gêneros, possibilitar uma reflexão sobre a sociedade e ampliar a visão de mundo dos alunos.

De forma complementar, Norton e Pavlenko (2004) defendem que a temática do gênero interage com outras questões essenciais para a formação da identidade social, como raça, etnia, classe, sexualidade e status social. Segundo as autoras, inserir a discussão de gênero nas aulas de LE pode:

[...] oferecer oportunidade para os professores se envolverem em diferenças culturais e de construção social de gênero e sexualidade e assim ajudar os alunos a desenvolver competência linguística ou intercultural, ou de consciência de múltiplas vozes (NORTON; PAVLENKO, 2004, p. 509, tradução nossa)<sup>44</sup>.

Diante do exposto, entendemos que as discussões sobre gênero são essenciais para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento do LC dos alunos do Ensino Médio, além de atenderem as orientações das OCEM (BRASIL, 2006), ao propor um trabalho de leitura em prol do desenvolvimento do LC, no qual “ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, *op.cit.*, p. 116). Sendo assim, a proposta da coleção em abordar a temática dos gêneros parece-nos adequada para o trabalho na perspectiva do letramento crítico.

---

<sup>44</sup> No original “[...] offer unparalleled opportunities for teachers to engage with cross-cultural differences and the social construction of gender and sexuality, and thus to help students develop linguistic and intercultural competence, or multivoiced consciousness.”

### 5.3.1.3 Análise das atividades de compreensão escrita do Texto 1

O trabalho de compreensão escrita com o Texto 1 é feito a partir de quatro atividades, sendo uma atividade de pré-leitura e três atividades de pós-leitura, propostas na seção de leitura, do livro do aluno. Antes de iniciar essas atividades, é sugerida no MP uma questão (FIG. 6) para que o professor elicie dos alunos hipóteses sobre o que é tratado no texto.

**A1** Books closed: Tell students they are going to read a text called *Death of the male* and ask: *What do you think the text is about?* In pairs, students write their hypotheses.

FIGURA 6 - Orientação A1 (Texto 1)  
Fonte: Manual do professor, vol.1, p. 35.

Em seguida, o MP traz as orientações para o trabalho com a atividade de pré-leitura, a Atividade A, cujo objetivo é “antecipar uma informação em um texto e localizar rapidamente uma informação no texto<sup>45</sup>” (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 1, p. 35, tradução nossa). A fim de cumprir os objetivos propostos, o aluno precisa trabalhar com a capacidade de produção de inferência global (ROJO, 2004), ou seja, a construção dos sentidos do texto com base em pistas nele deixadas e no conhecimento prévio do aluno. A Atividade A requer, portanto, que o aluno leia o texto e responda as três questões propostas, como podemos ver na FIG. 7:

**A** Read the text quickly and answer the following questions:

- 1 Who do you think wrote the article, a man or a woman?
- 2 Are men portrayed negatively or positively in the text? What about women?
- 3 Underline the words, phrases or sentences that helped you answer these questions.

FIGURA 7 - Atividade A (Texto 1)  
Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 4, p. 52.

<sup>45</sup> No original “to anticipate information in a text, to scan a text”.

Após a apresentação do texto e das atividades de pré-leitura, propostas pelo livro do aluno, seguem as três atividades de pós-leitura. Na primeira atividade, a Atividade B, o objetivo é que o aluno possa “adivinhar as palavras pelo contexto<sup>46</sup>” (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 1, p. 35, tradução nossa). Para realizar a Atividade B, o aluno precisa usar a capacidade de produção de inferência do significado das palavras do texto, a partir do contexto (CAFIEIRO, 2005), como mostra a FIG. 8:

**B** Read the text again and check [✓] the **synonym** of the underlined words or expressions in italics.

<p>1. “This is not another voice in a chorus of <i>disgruntled</i> males, ...” (line 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> disorganized</li> <li><input type="checkbox"/> dissatisfied</li> </ul>	<p>7 “Males are now <i>outnumbered</i> in secondary school...” (line 42)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> greater in number</li> <li><input type="checkbox"/> smaller in number</li> </ul>
--	---

FIGURA 8 - Fragmento da Atividade B (Texto 1)

Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 4, p. 53.

A segunda e a terceira atividades de pós-leitura, Atividades C e D, têm o objetivo de “explorar o texto para localizar uma informação correta<sup>47</sup>” (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 1, p. 35, tradução nossa). A primeira atividade, Atividade C, de verdadeiro ou falso, trabalha com a capacidade de leitura de produção de inferência global (ROJO, 2004) e de “foco nas informações relevantes ao contexto e desprezo por aquelas que não são pertinentes” (CAFIEIRO, 2005). Sendo assim, o exercício proposto solicita que o aluno verifique se os enunciados apresentados na atividade correspondem às informações apresentadas no texto, como mostra a FIG. 9:

<sup>46</sup> No original: “to guess words from context.”

<sup>47</sup> No original: “to scan a text for the correct information.”

**C** Read the sentences. Circle *True* or *False* according to the article, “Death of the Male.”

**T F** 1 Nowadays, men do not have to compete with women in business or politics.

**T F** 2 Women usually have lower salaries than men.

**T F** 3 Having good contacts is the most important qualification for jobs.

**T F** 4 In Europe and in the USA, women are doing better than men at school.

**T F** 5 In some countries, women learn important job-related skills at home as family managers.

**T F** 6 Women’s Rights Movements have helped men regain leadership in the last century.

FIGURA 9 - Atividades C (Texto 1)  
 Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 4, p. 54.

Na Atividade D, que trabalha com a capacidade de leitura de produção de inferência global (ROJO, 2004), o aluno deve colocar os enunciados na ordem em que aparecem no texto, como mostra a FIG. 10:

**D** Put the sentences in order so that they summarize the text you have just read. The first one has been done for you.

- Men’s supremacy in society is no longer considered an advantage. When a man is not successful, we say it is his own fault. On the other hand, when a woman is not successful, we say it is the system’s fault.
- To sum up, it is about time men changed their attitude in order to face up to this new kind of competition.
- However, things are changing and women are becoming more competitive, mainly because of education.
- 1 Over the centuries, men have had a leading position in society, including the job market.
- Even in places where women do not have access to schooling, personal experience as family managers tends to make a difference when they apply for formal jobs.
- Women are reaching higher levels of education all over the world and, in some countries, outnumbering boys in secondary school.

FIGURA 10 - Atividade D (Texto 1)  
 Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 4, p. 54.

Percebe-se que as atividades de compreensão escrita, propostas para o trabalho com o Texto 1, cumprem os objetivos apresentados no MP e permitem o desenvolvimento de algumas capacidades de leitura que podem contribuir para a formação de um leitor

proficiente. No entanto, o trabalho proposto pelas atividades de compreensão escrita do Texto 1, assim como as orientações do MP, não promovem uma discussão sobre como usar a temática do texto para promover a justiça social, por meio da reflexão sobre uma possível mudança de atitude do aluno em relação ao que foi discutido. Elas também não orientam o professor a ampliar a discussão sobre as questões explícitas no texto, nem procuram preencher as lacunas nele encontradas. Portanto, entendemos que as atividades de compreensão escrita, referentes ao Texto 1, por si só, não contribuem efetivamente para a promoção do LC dos alunos. Da mesma forma, o MP pouco contribui de forma a orientar o professor para um trabalho de leitura que vise ao desenvolvimento do LC dos alunos ou que o ajude a tratar da temática de gênero, cabendo ao próprio professor propor atividades e discussões para além das sugeridas pela Coleção X.

### 5.3.2 Texto 2: *Two worlds, one life*

Back in her home state of Indiana in the summer of 1976, a 22-year-old woman sat talking to her mother at a family wedding reception. She was proudly holding her one-year-old baby girl in her arms when a man approached the table and, pointing to the little girl, asked, "How did you get her?" The stranger had taken one look at my mom, her blonde hair and A eyes, and at me, her black-haired, brown-eyed, Chinese baby, and wondered how we had come to be together. "Well, the normal way," was my mom's confused and slightly agitated response. Part of the problem of B multiracial is that people immediately make

see myself as different from them. It never seemed fair that they were D me for something that I could neither control nor recognize in myself.

Being teased ended after junior high school. In high school, I did a lot of soul-searching. I tried to figure out what kind of person I wanted to be. Perhaps it was partly because for years I had been labeled by everyone. I remember looking in the mirror and trying to see what they saw. I stared at my own reflection and looked deep into my own eyes. I tried to see something Chinese – I couldn't. I couldn't find anything German, either. I was simply me.

Many people in this country can

## Two worlds, one life

assumptions based solely on appearance, names and other details that do not reveal a true person. For instance, some people look at me and know that I'm Chinese. As C as that makes me, it also hurts because it seems to nullify my German heritage, which is just as much a part of me as my Chinese one.

While I was studying in elementary school, sometimes the kids pulled back their eyes and imitated being Chinese or tried to karate-chop me. Some other times, they tried to imitate the Chinese language as I was passing by. In the beginning, I didn't understand why they were doing that to me. It hurt me because I didn't

appropriately be called multiracial. The difference for me is that when skin color or appearance is not characteristically E, it becomes more apparent.

I am proud of who I am and where I come from. Being multiracial makes me look at life through different-colored glasses. In some aspects, it makes living a bit more difficult, and oftentimes D. But more than that, it gives me the opportunity to experience more of the world. I feel like the embodiment of America – I come with a German history, an Asian history and a collective American history, which is full of mystery, questions and wonder.

by Stacie R. Yee

Adapted from [www.americancatholic.org](http://www.americancatholic.org)



FIGURA 11 - Texto 2: *Two worlds, one life*

Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 7, p. 93.

O segundo texto, selecionado para análise, Texto 2, intitulado *Two worlds, one life* (Dois mundos, uma vida), encontra-se no capítulo 7, na parte relativa ao 1º ano do Ensino Médio e está inserido na unidade temática *Cultural Identity* (Identidade Cultural), no subtema *Multiracial and multicultural families* (Famílias multirraciais e multiculturais). De acordo com o MP, esse texto permite aos alunos “ler [...] sobre as questões multirraciais e os

sentimentos sobre a identidade”<sup>48</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 1, p. 54, tradução nossa). Segundo as informações constantes no sumário do LA (COLEÇÃO X, p.5), o Texto 2 é do gênero textual narrativa pessoal, escrita por uma americana, Stacie R. Yee. Esse texto é ilustrado com imagens de duas crianças de fenótipo asiático.

No que se refere à fonte de origem do texto, a referência apresentada no LA é de que ele foi retirado de um site católico<sup>49</sup>, todavia, não há especificações quanto à sua data de publicação ou de acesso, o que dificulta a identificação do momento histórico no qual o texto foi produzido ou acessado pela autoria. A referência do texto indica também que ele foi adaptado, porém, não especifica a natureza das adaptações feitas. Devido à referência da fonte de origem, tivemos acesso ao texto original e constatamos que essas adaptações baseavam-se em cortes no texto sem, no entanto, haver modificações de ordem gramatical ou lexical.

### 5.3.2.1 Apresentação do conteúdo do Texto 2

O Texto 2 apresenta relatos sobre as situações de preconceito no qual a autora do texto foi tratada, em várias ocasiões de sua vida, devido às visões estereotipadas que as pessoas tinham em relação a seu pertencimento étnico-racial, ou seja, a predominância asiática em seus traços físicos, decorrentes de sua origem multirracial – alemã e chinesa. Segundo Stevens e Bean (2007), os preconceitos e estereótipos são, muitas vezes, baseados em um único elemento, que rotula e “perde a complexidade da identidade de qualquer pessoa”<sup>50</sup> (STEVEN; BEAN, *op. cit.*, p. 27, tradução nossa). Tal fato é ilustrado no texto, quando a autora afirma (linhas 14-17) que as pessoas fazem suposições sobre os outros, baseadas em aparência, nomes e outros detalhes que, por sua vez, não revelam a pessoa como ela realmente é. Dentre as formas de manifestações explícita de preconceito e estereótipos, a autora menciona o fato de seus colegas de escola puxarem os olhos, imitando um chinês, desferirem golpes de caratê ou imitarem a forma dos chineses falarem, quando passavam por ela (linhas 23-27). A autora também menciona os seus sentimentos decorrentes dessas visões preconceituosas e estereotipadas, as quais ela foi submetida (linhas 28-33).

<sup>48</sup> No original “to read [...] multiracial concerns and feelings about identity”

<sup>49</sup> [www.americancatholic.org](http://www.americancatholic.org)

<sup>50</sup> No original: “misses the complexity of any person’s identity”.

Se por um lado, o texto cria oportunidades para reflexões sobre algumas formas de preconceito e de estereótipos relativos ao pertencimento étnico-racial do indivíduo, que poderiam levar a uma discussão sobre os processos de construção identitária, a partir do olhar do outro (linhas 35-43), por outro, não são criadas oportunidades para a reflexão sobre as possíveis consequências dos olhares preconceituosos e estereotipados sobre o outro e as intervenções que visam a combater/perpetuar esse comportamento. O texto, ou a coleção, deixa de incluir, ainda, pontos de vista de pessoas que vivenciaram situações semelhantes, sejam elas de ascendência asiática ou não, para que o aluno possa justapor e/ou comparar diferentes perspectivas. Um trabalho na perspectiva da intertextualidade, no qual os alunos pudessem comparar diferentes textos sobre o mesmo assunto, a fim de identificar as diferentes perspectivas e tendenciosidades, poderia colaborar nesse sentido.

Em relação às imagens apresentadas no texto, chamou-nos a atenção o fato de não corresponderem às mesmas apresentadas no texto constante no site de Internet do qual o texto foi retirado, ao qual tivemos acesso. O texto original é ilustrado por duas fotos, sendo uma delas a imagem de uma mulher, representando a autora do texto e a outra a imagem de um casal, sendo o homem de fenótipo asiático e a mulher de fenótipo europeu, representando os pais da autora. As imagens originais poderiam contribuir melhor para a compreensão do texto, pois trazem elementos que facilitam a inferência da origem multirracial da autora (FIG. 12 e 13).



FIGURA 12 - Stacie R. Yee, ilustração original do texto *Two worlds, one life*  
Fonte: <http://www.americancatholic.org/messenger/dec1996/feature2.asp>



FIGURA 13 - Pais de Stacie, ilustração original do texto *Two worlds, one life*  
Fonte: <http://www.americancatholic.org/messenger/dec1996/feature2.asp>

As imagens adaptadas e apresentadas no texto do LA, por sua vez, mostram duas crianças com o mesmo pertencimento étnico-racial (FIG. 14), o que não contribui para a percepção da mistura que origina as identidades multiétnicas e/ou multirraciais. Ao contrário, elas podem nos levar a inferir que o texto pode tratar da questão étnica, mas não necessariamente do caso de uma pessoa identificar-se como multirracial. Portanto, as imagens que acompanham o Texto 2 são insuficientes para ajudar o aluno/leitor a prever o conteúdo do texto e a compreender sua ideia principal, suas informações adicionais e coerentes com o texto.



FIGURA 14 - lustração do texto *Two worlds, one life*  
Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 7, p. 93.

### 5.3.2.2 Considerações sobre a temática do Texto 2

O Texto 2 pode favorecer um trabalho com diversas temáticas como diversidade, cultura, construção identitária e pertencimento étnico-racial dos indivíduos. Essas temáticas podem propiciar um trabalho transversal e interdisciplinar, por fornecerem informações sobre as problemáticas sociais, culturais e étnicas, envolvendo o preconceito e a discriminação, e por poderem ser discutidas por várias disciplinas. Nesse sentido, os PCN/Pluralidade Cultural, Orientação Sexual (1997) defendem que:

[...] embora não caiba à educação, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual (BRASIL, 1997, p. 22).

Assim como os PCN (1997), as OCEM (2006) também defendem a inclusão da discussão das temáticas apresentadas nesse texto no ensino de LE para o Ensino Médio:

As ideias arroladas apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira [...] pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2006, p. 133).

Dessa forma, estudar as questões raciais nas aulas de LE no Ensino Médio brasileiro pode levar o aluno a compreender que as diferenças, sejam elas raciais ou culturais, podem reverter “para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos, sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade” (BRASIL, 2006, p. 94). Segundo o documento, reconhecer essa diversidade é uma forma de compreender que a realidade é conflituosa, que a noção de unicidade deve ser reinterpretada e que as formas estereotipadas e idealizadas, nas quais essa diversidade se apresenta, devem ser um caminho em busca de uma compreensão ideológica, histórica e socialmente gerada.

Nessa mesma direção, Gomes (2010) defende que incluir as questões raciais no currículo escolar justifica-se pelo fato de o Brasil destacar-se como “uma das maiores sociedades multirraciais do mundo” (GOMES, *op. cit.*, p.1). Outra justificativa apontada pela autora é a demanda decorrente de movimentos sociais (como o Movimento Negro e outros movimentos sociais de luta anti-racista) a favor da construção da igualdade social entre os coletivos diversos, por meio da inclusão dos debates acerca da diversidade étnico-racial, do direito à educação, do reconhecimento e do respeito às diferenças.

O aspecto legal configura-se também como uma justificativa apontada por Gomes (2010) para abordar as questões raciais na educação nacional, de forma mais ampla e inclusiva. A Lei nº10.639/03<sup>51</sup>, por exemplo, que altera a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, requalifica o direito à educação, incluindo nele, o direito à diferença e, com ele, o respeito e a igualdade social e de oportunidades. Embora a inclusão desse direito seja um avanço nas práticas educacionais, “a sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.” (GOMES, *op. cit.*, p.8). A autora complementa que a efetivação do direito à diferença e a inclusão das relações étnico-raciais na educação também dependerão da superação do mito da democracia racial, da naturalização das desigualdades raciais, dentre outros.

---

<sup>51</sup> A Lei nº 10.639/03 prevê a “obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio” (GOMES, 2010, p. 5)

O estudo das questões raciais também é enfatizado por Kubota (2004), defensora de um multiculturalismo crítico que examina a opressão e a discriminação sofridas por certos grupos raciais, tanto em instituições específicas como na sociedade como um todo. Além disso, o multiculturalismo crítico explora a razão das desigualdades raciais e discute como elas podem ser produzidas, legitimadas e eliminadas. Segundo a autora, o multiculturalismo crítico procura desnaturalizar as diferenças e buscar uma transformação social por meio da justiça e da igualdade entre as pessoas ao “reconhecer as desigualdades sociais e econômicas existentes e examinar criticamente como as desigualdades e injustiças são produzidas e perpetuadas em relação ao poder e ao privilégio”<sup>52</sup> (KUBOTA, *op. cit.*, p. 37, tradução nossa).

Além do debate acerca da diversidade e das questões raciais, a temática do Texto 2 permite-nos discutir, também, a formação da identidade e das visões estereotipadas que formamos de nós mesmos e dos outros. Essas discussões podem ser essenciais para os alunos do Ensino Médio que, em geral, são jovens em busca da afirmação de uma identidade. Essa busca, muitas vezes, é formada por interpretações contextuais e individuais, “ou seja, a forma como nos entendemos é, em grande parte, informada por onde nos encontramos, com quem e em que práticas estamos engajados”<sup>53</sup> (STEVENS; BEAN, 2007, p. 25, tradução nossa).

Os temas passíveis de discussão, decorrentes do texto, podem ter, portanto, o potencial de preparar os alunos para lidar com a diversidade e, ao mesmo, tempo, contribuir para conscientizá-los dos conflitos que permeiam a sociedade. Eles podem ainda servir de pretexto para a discussão de outras formas de preconceito racial, além daquela narrada no texto, e permitir que os alunos relatem algum preconceito que possam ter sofrido em suas vidas e de se reconhecer (ou não) no texto, além de colaborar com a formação de suas identidades.

Acreditamos que discutir a diversidade de raças e de culturas e a formação da identidade, como propõe o Texto 2, possa favorecer uma educação voltada para o desenvolvimento da cidadania e do LC, uma vez que “implica a capacidade de convivência com a cultura do outro” (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 60), além de requerer um respeito a essa diversidade e uma possível superação de discriminações e preconceitos. Elas permitem ainda abordar as “questões de democracia, liberdade, igualdade e justiça social”<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> No original: “It recognizes that social and economic inequality does exist and it critically examines how inequality and injustice are produced and perpetuated in relation to power and privilege”.

<sup>53</sup> No original: “That is, how we understand ourselves is, in large part, informed by where we find ourselves, with whom, and engaged in what practices”.

<sup>54</sup> No original: “issues of democracy, freedom, equity, and social justice.”

(STEVENS; BEAN, 2007, p. 26, tradução nossa) associadas à questão do racismo. Ademais, elas podem aguçar a percepção dos alunos em relação à formação da identidade dos sujeitos sociais. Sendo assim, o tema do Texto 2 parece-nos adequado para a realização de um trabalho na perspectiva do letramento crítico.

### 5.3.2.3 Atividades de compreensão escrita do Texto 2

O trabalho com o Texto 2 é iniciado a partir de uma atividade proposta no MP. Nela, sugere-se que o professor estimule o aluno a procurar o nome da autora do texto e descrever as imagens que o ilustram, como uma forma de levantar hipóteses sobre o que será tratado no texto.

Das quatro atividades constantes na seção de leitura do LA, duas são de pré-leitura e duas de pós-leitura. Na primeira atividade de pré-leitura, a Atividade A (FIG. 15), cujo objetivo é desenvolver a estratégia de *skimming* (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 1), o aluno deve ler o texto a fim de responder sobre qual assunto ele trata. Com essa atividade, o aluno pode desenvolver a capacidade de identificação do assunto principal do texto (CAFIEIRO, 20005):

**A** Read the text on the opposite page quickly (skim) and check [✓] the correct answer:

What is the text about?

- Why some Chinese feel superior to Germans
- Racial conflicts in Indiana, USA
- How it feels to grow up multiracial
- Multiracial marriages

FIGURA 15 - Atividade A (Texto 2)

Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 7, p. 92.

A segunda atividade de pré-leitura, Atividade B, tem como objetivo “praticar a adivinhação do significado da palavra em um contexto”<sup>55</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol.1, p. 57, tradução nossa). Nela, o aluno precisa completar as lacunas do texto com

<sup>55</sup> No original “To practice guessing word meaning in context.”

palavras estudadas na seção *Vocabulary Building* (Construção do vocabulário), que antecede a seção de leitura no LD (FIG. 16), desenvolvendo assim a capacidade de produção de inferência do significado de palavra a partir do contexto:

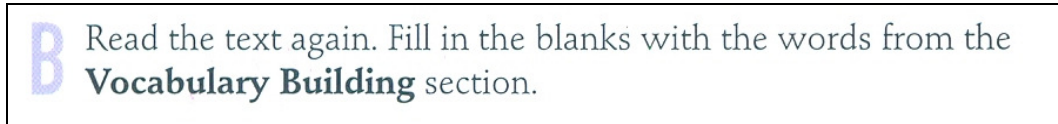


FIGURA 16 - Atividade B (Texto 2)  
Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 7, p. 93.

As atividades de pós-leitura, por sua vez, dividem-se em dois tipos. A primeira é a Atividade C, que trabalha o vocabulário do texto. Seu objetivo, segundo o MP, é “entender os sinônimos em um contexto”<sup>56</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol.1, p. 58, tradução nossa), sendo que podemos perceber que a capacidade trabalhada é a de produção de inferência local, em que o contexto imediato do texto e o significado anteriormente trabalhado contribuem para o significado do termo (ROJO, 2004). Nessa atividade, o aluno tem de encontrar o sinônimo das palavras em destaque, com base no contexto em que aparecem, como vemos na FIG. 17.

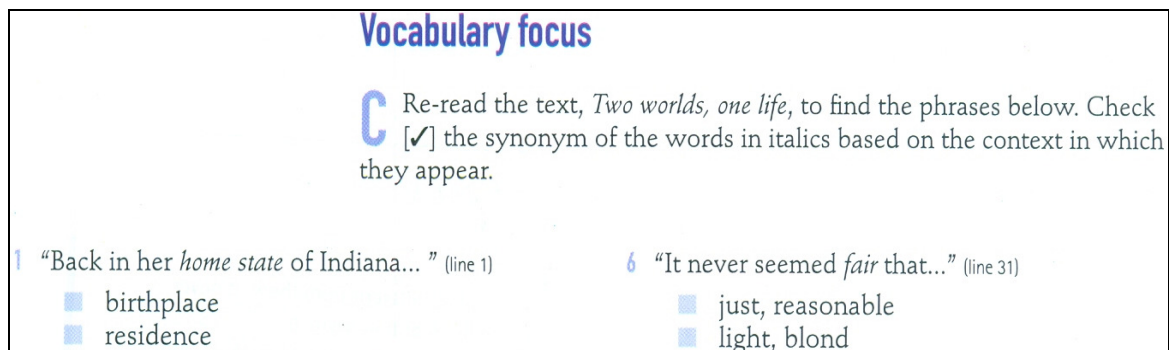


FIGURA 17 - Fragmento da Atividade C (Texto 2)  
Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 7, p. 94.

A segunda atividade de pós-leitura, Atividade D, tem como objetivo, segundo o MP, “ler o texto a fim de verificar significados corretos”<sup>57</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol.1, p. 36, tradução nossa). Sendo assim, a atividade trabalha com as capacidades de produção de inferência global (ROJO, 2004), foco nas informações relevantes ao contexto e desprezo por aquelas que não são pertinentes (CAFIEIRO, 2005). Nessa atividade, o aluno deve verificar se os enunciados apresentados na atividade correspondem às informações constantes no texto, como podemos ver na FIG. 18:

<sup>56</sup> No original “To understand synonyms in context.”

<sup>57</sup> No original “to scan a text in order to verify correct meanings”.

**D** Read the sentences. Circle *True* or *False*.

**T**  **F** 1 Stacie's mother has black hair.

**T**  **F** 2 The stranger who approached Stacie's mother at the wedding reception thought Stacie was adopted.

**T**  **F** 3 Stacie is an American of German and Chinese descent.

**T**  **F** 4 According to Stacie, people are often judged on their personality, not on their appearance.

**T**  **F** 5 Some of Stacie's friends talked to her in Chinese when she was in elementary school.

**T**  **F** 6 Stacie was teased by her friends in high school.

**T**  **F** 7 Stacie felt insecure about who she really was when she was younger.

**T**  **F** 8 For Stacie, being multiracial is an enriching experience.

FIGURA 18 - Atividade D (Texto 2)

Fonte: Coleção X, 1º ano, cap. 7, p. 94.

Percebe-se que as propostas de trabalho com o Texto 2, representadas pelas Atividades A, B, C e D, permitem o desenvolvimento de algumas capacidades de leitura, tais como as de identificação do assunto principal do texto, de significação de palavras a partir do contexto e de produção de inferências local e global (ROJO, 2004), que podem contribuir para a formação de um leitor proficiente. Contudo, outras capacidades, como aquelas relativas ao processamento da coerência do texto pelo uso dos recursos coesivos, a compreensão e implicações do gênero do texto, a identificação dos efeitos de sentido que o texto provoca, (CAFIEIRO, 2005), dentre outras, deixam de ser exploradas.

Ressaltamos ainda que o trabalho proposto pelas atividades de compreensão escrita do Texto 2 não procura explorar o conhecimento de mundo dos alunos acerca das questões de diversidade, de raça/etnia, de multiculturalismo e de formação de identidade discutidas no texto. Em outras palavras, todo o potencial que a temática tratada no Texto 2 tem para a promoção do LC não é explorado nas atividades propostas, pois essas não contribuem para construir múltiplas perspectivas, formar pontos de vista variados, discordar ou concordar com o texto, participar os alunos na construção de sentidos e na intertextualidade. Além disso, as atividades não envolvem questões críticas e nem procuram promover a desconstrução do texto, levando os leitores a compreender o que está implícito

nele. Tampouco, há orientações no MP ou no LA que estimulem professores e alunos a buscarem mais informações sobre o assunto tratado no texto.

Diante do exposto, podemos concluir que as atividades de compreensão escrita do Texto 2, por si só, pouco contribuem para o desenvolvimento da cidadania e para a promoção do crítico dos alunos, conforme as orientações das OCEM (BRASIL, 2006). Caberia ao professor, portanto, a tarefa de propor atividades para além daquelas constantes no livro do aluno uma vez que o trabalho de leitura proposto no Texto 2 e as orientações do MP não fornecem subsídios para a condução de um trabalho na perspectiva do LC.

### 5.3.3 Texto 3: *Human Rights Watch*

1 The global scandal of violence against children is a horror story too often untold. In investigating this issue, Human Rights Watch has found a disturbing but persistent theme – in every region of the world

5 children suffer innumerable forms of violence, most often perpetrated by the individuals that are responsible for their safety and well-being.

Street children are often detained by police without sufficient cause, and are brutally

10 interrogated and tortured in order to elicit confessions or information. Sometimes they are imprisoned in cells with adults or placed in juvenile and criminal correctional institutions where mistreatment is often part of the daily routine.

30 sometimes deadly levels of abuse and neglect. Even in schools, where education is supposed to be promoted, life in and outside the classroom may be intolerable. At the hands of peers and teachers, many students suffer under acts of abuse, sexual violence, harassment and discrimination because of

35 their ethnicity, gender, sexual orientation, religion or social group.

Silence and inaction allow violence against children to continue. Children – particularly those most vulnerable – have few mechanisms for

40 reporting violence. They may be reluctant to speak out for fear of reprisals. And because they are so young, their complaints are usually not taken

15 Seven or eight-year-old kids are recruited or kidnapped to serve as soldiers in armed conflict situations. Refugee children who are separated from their families become vulnerable to exploitation and sexual abuse.

20 Children as young as six years old are forced to work under extremely difficult conditions, as bonded laborers or in forced prostitution. They may be beaten for working too slowly, making mistakes, arriving late or simply as an instrument of intimidation.

25 Hundreds of thousands of kids who have been orphaned or abandoned are placed in orphanages or other appalling institutions. Ironically, within the care of the state, many experience shocking and

45 seriously. Even when reports are made or abuse is exposed, perpetrators are rarely investigated or prosecuted.

50 The Convention on the Rights of the Child, adopted by the United Nations in 1989, obliges governments to protect children from all forms of physical and mental violence. Since the adoption of the convention, many countries have made significant advances on this issue, such as the revision of domestic legislation. The next step towards finding a solution to this problem is to start facing violence

55 against children as a global phenomenon which demands international responses.

Adapted from [www.hrw.org](http://www.hrw.org)

**HUMAN  
RIGHTS  
WATCH**



FIGURA 19 - Texto 3: *Human Rights Watch*  
Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 11, p. 144.

O texto *Human Rights Watch*<sup>58</sup> é o terceiro texto selecionado para análise. Localizado no capítulo 11 da Coleção X, o Texto 3 encontra-se na parte referente ao 2º ano do Ensino Médio, na unidade temática *Social Issues* (Questões Sociais) e no subtema *Children and Violence* (As crianças e a violência). De acordo com o MP, no trabalho com esse texto, os alunos irão “ler sobre os direitos das crianças”<sup>59</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 2, p. 26, tradução nossa). O texto é acompanhado por duas imagens que parecem retratar crianças em situação de risco social. Segundo as informações constantes no sumário do LA (COLEÇÃO X, p. 5), o Texto 3 é do gênero artigo de Internet, adaptado do site do *Human Rights Watch*<sup>60</sup>.

### 5.3.3.1 Apresentação do conteúdo do Texto 3

A temática do Texto 3 é introduzida logo no seu início: “O escândalo global da violência contra as crianças é uma história de horror muitas vezes não contada”<sup>61</sup>, (COLEÇÃO X, p. 144, tradução nossa) nas linhas 1-2. Ao longo do texto, são apresentados os vários tipos de violência sofrida pelas crianças como a abuso, a violência sexual, a negligência, o assédio, a discriminação, a intimidação, a exploração, o sequestro, os maus tratos e a tortura. Além disso, o texto responsabiliza, por essa violência, aqueles que deveriam ser os responsáveis pela segurança e bem-estar das crianças, a saber: a polícia, ao interrogar e torturar as crianças e mantê-las presas, muitas vezes, junto a adultos ou colocadas em instituições corretivas (linhas 8-14); o Estado que, por muitas vezes, não dá assistência adequada às crianças que vivem em orfanatos ou outro tipo de instituição (linhas 27-29); e a escola, por meio da intolerância de certos professores e colegas que abusam, discriminam e assediam as crianças, seja por questões étnicas, de gênero, de orientação sexual, de religião seja de classe social (linhas 30-36). O texto aponta, ainda, que o silêncio e a inércia, em relação à violência contra a criança, permitem a continuidade dessa violência contra elas, uma vez que são poucos os mecanismos para que as vítimas reportem a violência sofrida, sendo que aquelas vítimas que são ainda mais vulneráveis silenciam-se por temer algum tipo de represália (linhas 37-45).

<sup>58</sup> Human Rights Watch é uma ONG que já atua há 30 anos e dedica-se a defender os direitos humanos em todo o mundo.

<sup>59</sup> No original “read about children’s rights”

<sup>60</sup> www.hrw.org.

<sup>61</sup> No original: “The global scandal of violence against children is a horror story too often untold.”

Se por um lado o texto apresenta algumas situações desfavoráveis contra as crianças, por outro, ele informa o leitor sobre formas de enfrentamento da violência contra a criança, como no caso da Convenção de Direitos das Crianças, adotada pelas Nações Unidas, que obriga os governos a protegerem as crianças de toda e qualquer forma de violência. Como consequência dessa convenção, alguns países começaram a rever suas legislações, sendo que o próximo passo seria tratar a violência como um fenômeno de responsabilidade internacional (linhas 46-55).

Percebe-se que o texto discute aspectos importantes relacionados à violência contra a criança. No entanto, outros aspectos, também importantes, deixam de ser discutidos como, por exemplo, saber quem se beneficia da exploração do trabalho infantil, em escala global, uma vez que o texto limita-se a mencionar o fato de as crianças serem forçadas a trabalhar sobre condições de dificuldades extremas (linhas, 20-21). As consequências da violência infantil também deixam de ser tratadas. Nesse sentido, as informações constantes no site da Organização Mundial de Saúde/OMS<sup>62</sup> (2010) apontam que crianças vítimas de violência podem sofrer de problemas de saúde tais como depressão, dependência e abuso de drogas, suicídio e transtornos psicológicos como pânico e estresse. O resultado dessa violência pode ter reflexos na vida adulta da criança violentada, podendo torná-la um adulto reprodutor de atos de violência.

Dados da UNICEF (2006), por sua vez, complementam que a violência física, emocional e/ou psicológica contra a criança pode resultar em riscos futuros como tabagismo, abuso de álcool e drogas, obesidade e problemas cardiovasculares. No contexto brasileiro, poderíamos citar os dados dos estudos de Faleiros e Faleiros (2008) sobre a situação da exploração do turismo sexual com crianças e adolescentes. Segundo os autores, no Brasil, o turismo sexual predomina no litoral do Nordeste brasileiro e ainda não foi erradicado, apesar dos esforços<sup>63</sup> contrários a essa prática. Os autores afirmam que:

Crianças e adolescentes que trabalham no turismo sexual em geral são pouco escolarizadas e vivenciaram situações de abandono, negligência, violência sexual, pobreza e exclusão. Mais do que em outras modalidades de exploração sexual, o turismo sexual é a atividade que mais responde, e de forma imediata, às demandas da juventude pobre e excluída por uma

---

<sup>62</sup> A OMS é a agência especializada em saúde do sistema das Nações Unidas.

<sup>63</sup> Na década de 1990, houve uma grande mobilização governamental e não governamental visando ao enfrentamento dessa problemática por meio de ações em rede, algumas delas mantidas até hoje. Participam dessa rede a Secretaria Especial de Direitos Humanos, a EMBRATUR, o Ministério de Relações Exteriores, companhias aéreas, órgãos da Segurança Pública, o Comitê Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes e organismos internacionais, entre outros.

inclusão social associada ao consumo (acesso a boates, bares, hotéis, restaurantes, shoppings, butiques) (FALEIROS E FALEIROS, 2008, p. 45).

O texto deixa de explorar, ainda, a questão do ‘desaparecimento’ da infância. Diante de tanta violência, da pobreza extrema e do trabalho infantil “o reino encantado da infância teria chegado ao fim” (BRASIL, 2007, p. 15) por não assegurar às crianças o direito de viver a infância e a adolescência. Segundo o referido documento, as crianças são cidadãos e, por isso, detentoras de direitos. Esses direitos, embora também não tenham sido discutidos no texto, podem contribuir para ampliar a discussão em torno da temática tratada.

Em relação às imagens que acompanham o texto (FIG. 20), elas retratam crianças que, provavelmente, estão em situação de risco social. Em uma delas, podemos inferir que se trata de três irmãos em frente a uma barraca de lona. Enquanto uma criança prepara algum tipo de comida, a outra cuida do irmão menor. A outra imagem apresenta bebês dentro de berços, possivelmente, em um berçário, abrigo, creche ou enfermaria. Como as imagens não são acompanhadas de nenhum crédito ou legenda, não se sabe que países ou culturas essas crianças representam.

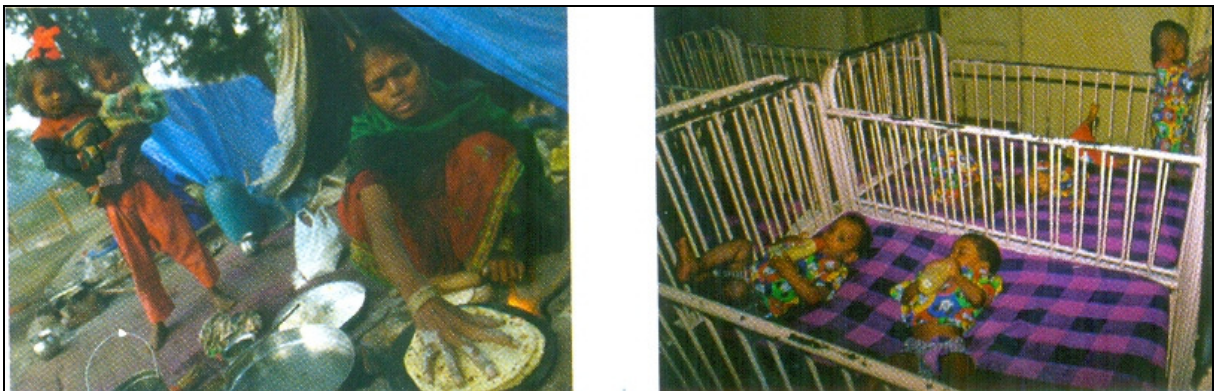


FIGURA 20 - Ilustração do texto *Human Rights Watch*  
Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 11, p. 144.

Embora tais imagens possam nos levar a inferir que as crianças retratadas estejam em situação precária e de pobreza, não há como saber se essas crianças são vitimizadas por alguma violência simbólica e, caso sejam, não há como saber ainda quais os tipos de violência vitimizam essas crianças, tampouco quem, local ou globalmente, pode ser responsabilizado pelo abandono aparente. Diante dessas constatações, concluímos que as imagens contribuem parcialmente para a compreensão do texto e para as finalidades para as quais foram utilizadas.

### 5.3.3.2 Considerações sobre a temática do Texto 3

Observamos que o texto *Human Rights Watch* pretende levantar a discussão acerca da violência global contra as crianças que, segundo o próprio texto, são muitas vezes incalculáveis. Escolhemos analisar essa temática devido à sua relevância social, seu caráter interdisciplinar e transversal e pelas possibilidades de discussão nas aulas de LE para o Ensino Médio que o tema propicia.

Nesse sentido, ao discutirmos a questão da violência global contra as crianças e adolescentes, em uma perspectiva crítica, podemos tentar compreender a situação da criança, no contexto global, por meio dos dados da Organização Mundial da Saúde (*apud* UNICEF, 2006), por exemplo. Tais dados revelam que, em 2002, aproximadamente 53.000 crianças (0-17 anos) foram vítimas de homicídio. De forma complementar, as estimativas da Organização Mundial do Trabalho<sup>64</sup> (*apud* UNICEF, *op.cit.*) mostram que “5.7 milhões de crianças realizavam trabalhos forçados ou em regime de servidão, 1.8 milhões estavam envolvidas na prostituição e na pornografia e 1.2 milhões foram vítimas de tráfico no ano 2000”. Os dados expressos no site da Unicef<sup>65</sup> reforçam ainda que:

A violência contra as crianças inclui violência física, psicológica, discriminação, negligência e maus tratos. Ela vai desde abusos sexuais em casa a castigos corporais e humilhantes na escola; do uso de restrições físicas em casa à brutalidade cometida pelas forças da ordem, de abusos e negligência em instituições até as lutas de *gangs* nas ruas onde as crianças brincam ou trabalham; do infanticídio aos chamados «crimes» de honra (UNICEF, 2006, não paginado).

No contexto brasileiro, as situações de violência sofrida por crianças e adolescentes têm raízes históricas, uma vez que elas se perpetuam desde a vinda dos portugueses para o Brasil (FALEIROS; FALEIROS, 2008). Segundo os autores:

[...] as situações de maus tratos, violência e abandono marcaram a trajetória da infância pobre no Brasil. Crianças e adolescentes foram inseridos em um processo sócio-político de trabalho precoce, futuro subalterno, controle político, disciplina e obediência vigiada, quadro que, ao olhar de hoje, mostra-se completamente inadequado para o desenvolvimento de crianças e adolescentes saudáveis (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 25).

<sup>64</sup> A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma das agências do sistema das Nações Unidas especializada nas questões do trabalho.

<sup>65</sup> [http://www.unicef.pt/pagina\\_estudo\\_violencia.php](http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php)

Mesmo consideradas inadequadas, situações como aquelas citadas por Faleiros e Faleiros (2008) e outras formas de violência ainda perduram na realidade de muitas crianças e adolescentes brasileiros. Um exemplo são os casos de exploração infantil relacionados à prostituição e ao tráfico de drogas, apoiados pela ‘cultura da tolerância’, principalmente em sociedades machistas, como no caso da primeira, ou na possibilidade de ganhos fáceis, como no segundo.

Além da discussão sobre o quadro de violência aos quais muitas crianças e adolescentes são expostos diariamente, a temática do texto pode ser um pretexto para que o aluno conheça documentos como a Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que garantem, por lei, seus direitos, além de programas de políticas públicas, implementados pelo Governo Federal (ex. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), que visam a garantir os direitos das crianças e dos adolescentes expressos nos documentos legais.

Vale ressaltar que a escola, como espaço para a construção da cidadania, “deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência” (FALEIRO; FALEIRO, 2008, p. 7). Para os autores, a escola, por sua ampla responsabilidade social, tem o dever de trabalhar em prol do combate dessa teia de violência que, muitas vezes, pode começar nos lugares que teoricamente abrigam, protegem e socializam as pessoas. Diante do exposto, consideramos relevante a discussão da temática do texto com os alunos do Ensino Médio brasileiro.

### **5.3.3.3 Atividades de compreensão escrita do Texto 3**

Para complementar o trabalho de leitura do Texto 3, a Coleção X apresenta uma atividade de pré-leitura e três de pós-leitura, na seção de leitura. Segundo o MP, essas atividades têm como objetivo<sup>66</sup> desenvolver as seguintes estratégias de leitura: “*skimming*, *scanning* e leitura detalhada”<sup>67</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 2, p. 29). Vale ressaltar que o MP não traz nenhuma sugestão de discussão, antecedendo as atividades do LA.

---

<sup>66</sup> Diferentemente do volume 1 do MP, que especificou um objetivo para cada uma das atividades de compreensão escrita, o volume 2 agrupou os objetivos no início das orientações ao professor da parte referente à seção de leitura.

<sup>67</sup> No original: “*skimming*, *scanning*, *detailed reading*”.

Iniciamos nossa análise com a atividade de pré-leitura, a Atividade A, que trabalha a capacidade de identificação do assunto principal do texto (CAFIEIRO, 2005). Seu enunciado orienta o aluno a ler o texto rapidamente a fim de escolher o título que melhor o descreve, como mostra a FIG. 21:

**A** Read the text quickly and choose the best alternative to describe what the text is about:

- Children's rights.
- Violation of children's rights.
- The Convention on the Rights of the Child.

FIGURA 21 - Atividade A (Texto 3)

Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 11, p. 144.

Na Atividade B, a primeira proposta para depois da leitura do texto, o aluno tem a oportunidade de desenvolver a capacidade de produção de inferência do significado das palavras de acordo com o contexto (CAFIEIRO, 2005), a partir da escolha de sinônimos para as palavras destacadas em sentenças retiradas do texto.

**B** Read the text again and choose the synonym of the underlined words or expressions in italics.

1 “... most often *perpetrated* by the individuals ...” (line 6)

- performed
- protected

FIGURA 22 - Fragmento da Atividade B (Texto 3)

Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 11, p. 145.

Na segunda atividade de pós-leitura, a Atividade C, o aluno tem de ordenar as frases de acordo com o texto (FIG. 23). Para realizar essa atividade, o aluno pode desenvolver a capacidade de produção de inferência global a partir das pistas deixadas no texto, no conhecimento que ele adquiriu sobre o mesmo e em seu conhecimento de mundo (ROJO, 2004):

**C** A topic phrase summarizes the main idea of a paragraph. Number the following topic phrases in the order they appear in the text.

- Children and school
- Children and work
- Lack of punishment
- Children and the police
- Children's rights: advances and problems
- Children and orphanages
- Violence against children around the world
- Children and war

FIGURA 23 - Atividade C (Texto 3)

Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 11, p. 146.

A última atividade, Atividade D, solicita ao aluno ler o texto novamente a fim de responder a algumas perguntas. Nessa atividade, o aluno também tem a oportunidade de trabalhar com a capacidade de produzir inferências globais, além da de localização de informação, como mostra a FIG. 24:

**D** Read the text again and answer.

- 1 According to the text, who often violates children's rights?
- 2 Why do children suffer physical aggression at work?
- 3 What forms of discrimination can affect children in schools?
- 4 Why is it so difficult for children to report acts of violence?
- 5 What is the Convention on the Rights of the Child about?
- 6 Give an example of a positive result brought about by the Convention.
- 7 What needs to be done in the future to overcome the problem of violence against children?

FIGURA 24 - Atividade D (Texto 3)

Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 11, p. 146.

O trabalho proposto pelas atividades de compreensão escrita do Texto 3 cumpre os objetivos propostos no MP e procura explorar algumas capacidades de leitura que podem contribuir para uma leitura proficiente. No entanto, essas atividades, na maioria das vezes, não

dão ao aluno a oportunidade de apresentar pontos de vista variados sobre o texto, de discutir a sua temática tratada ou de problematizá-lo, atividades essas essenciais na promoção do LC. Em relação às orientações constantes no MP, sobre as atividades da seção de leitura do Texto 3, encontramos apenas as estratégias metodológicas para o professor desenvolver as aulas e as respostas das atividades. Não há nenhuma sugestão de leitura ou de sites que pudessem embasar o professor para as discussões decorrentes do texto ou auxiliá-lo em um trabalho na perspectiva crítica.

### 5.3.4 Texto 4: *Worldwide changes in food and eating habits*

## Worldwide changes in food and eating habits



**Jeong Kim**  
from Korea

Fast food has become increasingly popular in different countries throughout the world. Changes in the traditional diets of cultures worldwide have been caused not only by this popularity, but also by a new appreciation of international foods, including a trend toward food fusion.



**Anita Hernández**  
from Mexico

1 American fast food has certainly affected Korea. You can find American fast food restaurants everywhere and many young people don't appreciate

5 traditional Korean food anymore. Koreans are now using western ingredients such as ketchup, mayonnaise and butter to cook regular meals. Salad dressing, something we never used before, is also popular now.

The problem is that American companies sell their food

10 along with American culture. Manners in restaurants are not the same as before. I can give you two examples of this. Traditionally Koreans don't use individual plates for eating main dishes. We have always eaten from one bowl, but now some people think that this habit is unsanitary.

15 Tipping is also new for us. Before, we had never rewarded good service with money, but now we are



supposed to give a tip to the waiter in some restaurants.

I fear our traditional way of doing things will soon be forgotten.

20

1 American restaurant chains have spread all over the country in the last few years. Wherever you go, you can see McDonald's, Pizza Hut and Burger King.

5 The interesting thing is that these fast food restaurants have incorporated traditional Mexican dishes into their menus. I particularly think that this is good because it shows that these restaurant chains value local traditions. However, the presence of American restaurants in the

10 country has already changed the ingredients used in everyday cooking because many people are now trying to cook American food at home.

I don't agree that these changes only come from the United States. What we now see is an internationalization

15 of food. You can invite friends over for a typically German meal or go to a friend's house for dinner and eat some Japanese homemade rolls.

20 I'm optimistic about this as long as we still keep our own traditions. After all, why not learn something about food from other cultures?



FIGURA 25 - Texto 4: *Worldwide changes in food and eating habits*

Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 16, p. 209.

O quarto texto analisado, Texto 4, intitula-se *Worldwide changes in food and eating habits* (Mudanças nos hábitos alimentares pelo mundo). Localizado no capítulo 16, na parte referente ao trabalho com o 2º ano do Ensino Médio, esse texto insere-se no subtema *Food for thought* (Alimento para pensamento) da unidade temática *Cultural Identity* (Identidade Cultural). Nesse texto, os alunos vão ler os depoimento de dois jovens (um coreano e uma mexicana) acerca dos efeitos da globalização (EUA) nos hábitos alimentares

de seus países. Segundo consta no sumário do LA (COLEÇÃO X, p. 5), o texto é do gênero textual artigo de revista, embora não apresente nenhuma referência que especifique seu suporte, ou seja, a revista de onde o artigo foi retirado, tampouco seu local e data de publicação. Também não há informações se o texto é uma versão autêntica ou adaptada. O texto é acompanhado de quatro imagens, sendo duas pessoas e dois pratos típicos de suas regiões.

#### **5.3.4.1 Apresentação do conteúdo do Texto 4**

O texto apresenta dois depoimentos de dois jovens de nacionalidades diferentes, uma mexicana e um coreano, a respeito da questão dos efeitos da globalização, mais especificamente da influência americana, nos hábitos alimentares de seus países. No primeiro depoimento, o autor coreano, Jeong Kim, alega que é possível encontrar restaurantes *fast food* americanos em vários lugares da Coreia, o que tem levado muitos jovens a não apreciar mais a comida coreana tradicional (linhas 1-5). Ademais, segundo o autor desse primeiro depoimento, os ingredientes típicos americanos estão cada vez mais sendo introduzidos na culinária coreana (linhas 5-8), assim como o hábito de comer em pratos ou dar gorjetas, ambos resultantes da influência americana (linhas 12-19). Com o receio de que a cultura coreana seja esquecida (linhas 20-26), o jovem coreano vê essa influência de forma negativa, por trazer com ela a cultura americana como um todo, não apenas no que se refere aos hábitos alimentares.

O segundo depoimento apresenta o ponto de vista de uma mulher mexicana, Anita Hernández. Ela também relata a propagação de restaurantes americanos em seu país (linhas 1-3) e concorda que os ingredientes americanos também estão se tornando presentes nas cozinhas das casas, como mostram as linhas 9-12. Entretanto, se por um lado a jovem mexicana considera positivo o fato de os restaurantes americanos, localizados no México, incorporarem pratos mexicanos em seus cardápios, o que para ela, valoriza a cultura local (linhas 5-8), por outro ela considera negativo que essa internacionalização da comida seja influenciada principalmente pelos Estados Unidos (linhas 13-14). Apesar dessa ressalva, a jovem mexicana é otimista, pois considera que pode aprender mais sobre a cultura de outros povos, desde que as tradições locais sejam mantidas (linhas 20-24).

Sobre as imagens que acompanham o texto (FIG. 26), observamos que elas retratam os prováveis autores dos depoimentos, o coreano, Jeong Kim e a mexicana, Anita Hernández, e os pratos típicos de seus países de origem. Essas imagens não necessariamente contribuem para a compreensão da temática do texto, acerca dos efeitos da influência americana nos hábitos alimentares da Coréia e do México, ou seja, elas contribuem parcialmente para ajudar o aluno a prever o conteúdo do texto e compreender sua ideia principal.

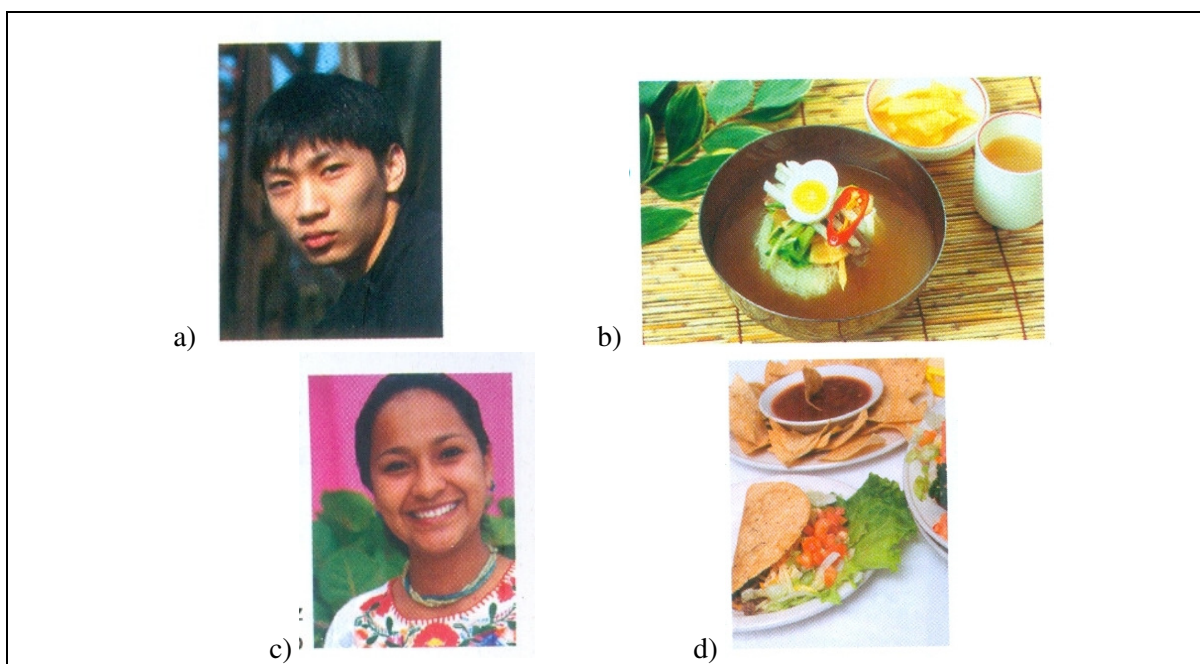


FIGURA 26 - Ilustração 1 do texto *Worldwide changes in food and eating habits*

- a) O coreano, Jeong Kim
- b) Prato típico da Coréia
- c) A mexicana Anita Hernández
- d) Prato típico do México

Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 16, p. 209.

#### 5.3.4.2 Considerações sobre a temática do Texto 4

A relevância de se discutir os efeitos da globalização nas aulas de LE, como forma de desenvolver o letramento crítico, deve-se, primeiramente, ao caráter interdisciplinar e transversal da temática por poder ser trabalhada em diferentes disciplinas e por tratar de valores locais e globais, como sugerem as OCEM (BRASIL, 2006). Outra razão para se discutir a temática do Texto 4, em uma perspectiva de LC, nas aulas de LE, no contexto

brasileiro, é que ela pode favorecer a reflexão sobre os efeitos da globalização e suas consequências, sejam elas vistas como uma nova possibilidade ou como uma ameaça às experiências locais (BURITY, 2001). De acordo com o autor, o debate acerca dos efeitos da globalização permite-nos fazer uma análise da questão da identidade dos povos e de cada sujeito individualmente. Nesse sentido, ele defende que “a globalização tanto forma como deforma, tanto exige como resiste à identidade enquanto signo do local, do singular, do autêntico, do emancipatório” (BURITY, 2001, não paginado).

Debater os efeitos da globalização nas aulas de LE, no Ensino Médio, remete-nos a outra discussão: a questão da homogeneização cultural e a valorização de uma determinada cultura em detrimento de outras. Nesse sentido, consideramos importante que em uma proposta de ensino que vise à promoção do LC, os alunos sejam levados a perceber que a cultura é um “lugar de lutas” e que as mudanças culturais, muitas vezes, são resultantes de relações de poder, ideológicas e políticas (KUBOTA, 2004).

Nesse sentido, e com o intuito de combater qualquer forma de preconceito e discriminação cultural, as OCEM (BRASIL, 2006) defendem a discussão da heterogeneidade cultural como parte do ensino de LE. De acordo com esse documento, essa disciplina deve trabalhar em prol de um projeto de inclusão no qual a consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade cultural – além da social e linguística – sejam fatores indispensáveis. Tendo em vista essa concepção, um dos papéis do ensino de LE é reforçar os valores resultantes da globalização, sem, contudo, desvalorizar os valores e as crenças locais (*op.cit.*). Outro papel do ensino de LE, segundo as OCEM, é desmistificar a concepção de que os valores, as crenças e a expressão de um povo sejam considerados ‘melhores’ ou ‘piores’ do que outros.

Em síntese, consideramos relevante a discussão da temática do Texto 4 por possibilitar a compreensão de que conhecer outras expressões culturais globais não implica em ter de abrir mão das expressões locais, mas que essa compreensão possa favorecer um posicionamento por parte dos alunos, contrário a qualquer tipo de discriminação decorrente das diferenças.

### 5.3.4.3 Análise das atividades de compreensão escrita do Texto 4

O trabalho de leitura se complementa com as atividades de compreensão escrita. No caso do Texto 4, as atividades constantes no LA dividem-se em uma atividade de pré-leitura e duas de pós-leitura. O objetivo<sup>68</sup> dessas atividades é desenvolver as seguintes habilidades de leitura: “*skimming, scanning* e leitura detalhada<sup>69</sup>” (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 2, p.63).

Como parte da atividade de pré-leitura, são sugeridas as seguintes perguntas, no MP, para que o professor discuta com os alunos:

A1 Books closed: Ask students: *What do you think about global cuisine? Do you like the idea? Have a whole class discussion on the topic.*

FIGURA 27 - Orientação A1 (Texto 4)  
Fonte: Manual do Professor, vol. 2, p. 63.

Nessa discussão, o aluno pode ativar seu conhecimento prévio sobre o assunto, expressar sua opinião sobre o que é a culinária global e interagir com as informações que serão fornecidas pelo texto. Nesse sentido, Dias (2005) defende que:

A ativação de conhecimento anterior é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor/ouvinte tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias, buscando referentes em sua memória de longo prazo para preencher os vazios deixados pelo texto, de modo a formar um todo coerente no processo de (re)construção de sentidos (DIAS, 2005, p. 17).

Em seguida, outra sugestão de discussão é apresentada no MP, agora com base nas figuras que ilustram o texto, incentivando o aluno a falar sobre elas a fim de identificar o tipo de comida e os hábitos alimentares das pessoas retratadas, como mostra a FIG. 28:

<sup>68</sup> Assim como no texto anterior, o volume 2 do MP reúne os objetivos da seção de leitura no início de sua orientação, ao invés de separá-los conforme as atividades, como vimos no volume 1 do MP.

<sup>69</sup> No original “*skimming, scanning, detailed reading*”.

**A2** Books open: Ask students to look at the photographs and ask: *What kind of food can you see? What about the eating habits of the people in the pictures? The photos show Korean and Mexican dishes.*

FIGURA 28 - Orientação A2 (Texto 4)

Fonte: Manual do professor, vol. 2, p. 63.

A partir da proposta de discussão inicial do Texto 4, o aluno tem a oportunidade de usar a capacidade de exploração das imagens que acompanham o texto (CAFIEIRO, 2005), considerada pela autora uma das estratégias que contribuem para uma boa leitura. Após as discussões sugeridas no MP, o aluno é incentivado a realizar a primeira atividade do livro do aluno, a Atividade A. Nela, o aluno deve ler o texto rapidamente e decidir se os autores têm uma visão positiva ou negativa sobre as mudanças em seus hábitos alimentares, em decorrência da influência dos hábitos de comida internacionais. A atividade requer a produção de inferências globais a partir das pistas deixadas no texto (ROJO, 2004), como mostra a FIG. 29:

**A** In the texts below, two people talk about the changes in their country's eating habits as a result of the spread of American fast food restaurants. Read the texts quickly and decide if the authors have a **positive** or **negative** view of these changes. Underline the words or sentences that helped you decide.

FIGURA 29 - Atividade A (Texto 4)

Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 16, p. 209.

A primeira atividade de pós-leitura, a Atividade B, solicita a leitura das definições de palavras apresentadas no texto, a fim de resolver o criptograma apresentado. Essa atividade trabalha com a capacidade de localização do sinônimo das palavra (CAFIEIRO, 2005), como mostra a FIG. 30:

**B** Read the definitions and solve the cryptogram. You can find all the words in the texts. The same symbols stand for the same letters.

1. spread all over the world  
 ⌘   ↗   x   >   ●   ⌘   \*   ●   ⊙  
 W

2. tendency  
 ☺   x   ⊙   #   ●  
 D

3. the way in which you behave  
 ♠   ◆   #   #   ⊙   x   ⇄  
 A

4. unhealthy and dirty  
 ☒   #   ⇄   ◆   #   \*   ☺   ◆   x   🔔  
 R

5. the act of giving a certain amount of money to someone to thank them for their services  
 ☺   \*   ↘   ↘   \*   #   ♻️  
 N

6. a large number of shops in different places, that are owned by the same company  
 ❖   ✧   ◆   \*   #  
 C

FIGURA 30 - Atividade B (Texto 4)

Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 16, p. 210.

A segunda atividade de pós-leitura, atividade C (FIG. 31), trabalha com as capacidades de produção de inferência global (ROJO, 2004) e de foco nas informações relevantes ao contexto (CAFIEIRO, 2005). Dessa forma, é apresentada uma atividade na qual o aluno deve checar se os enunciados são verdadeiros ou falsos, conforme informações contidas no texto, além de corrigir as falsas:

**C** Read the text again and check *True* or *False* based on the texts you have read. Correct the false statements.

**T** **F** 1 You can find American fast food restaurants both in Korea and in Mexico.

**T** **F** 2 Young people in Korea prefer traditional food to American fast food.

**T** **F** 3 According to Jeong, American culture is sold along with fast food.

**T** **F** 4 Koreans traditionally used individual plates for eating.

**T** **F** 5 Tipping waiters wasn't part of Korean culture.

**T** **F** 6 Traditional Mexican food can be found in fast food restaurants.

**T** **F** 7 According to Hernández, eating habits in Mexico have only been influenced by American food.

**T** **F** 8 Hernández doesn't think it is important to keep local food traditions.

FIGURA 31 - Atividade C (Texto 4)

Fonte: Coleção X, 2º ano, cap. 16, p. 210.

Percebe-se que, dentre as atividades propostas para o trabalho com o Texto 4, a Atividade A é a que mais se aproxima de um trabalho com o letramento crítico, uma vez que ela busca explorar a compreensão dos alunos sobre diferentes pontos de vista, baseados em crenças, em valores culturais e nas representações que cada um dos autores dos depoimentos do texto fazem do mundo. Ao explorar essa justaposição das ideias dos autores, os alunos podem ser incentivados a comparar as perspectivas, as tendenciosidades, as intenções e as estratégias usadas por cada autor para influenciar o leitor do texto.

As outras atividades de compreensão escrita, por sua vez, enfatizam algumas capacidades de leitura, mas não favorecem o desenvolvimento de outras habilidades que permitam a realização de discussões acerca das condições de produção do texto, não contribuem para que o aluno pense criticamente sobre o texto, não exploram gênero textual e intertextualidade, não promovem a problematização do texto com perguntas como aquelas que procuram explorar as mensagens do texto. Dessa forma, entendemos que tais atividades pouco contribuem para a promoção do LC dos alunos do Ensino Médio.

### 5.3.5 Texto 5: Advertising: It's everywhere

## Advertising: It's Everywhere

No, it's not your imagination. The amount of advertising and marketing North Americans are exposed to daily has exploded over the past decade; studies show, that on average we see 3,000 ads per day. At the gas pumps, in the movie theatre, in a washroom stall, during sporting events—advertising is impossible to avoid.

Even outer space isn't safe from commercialization: the Russian space program launched a rocket bearing a 30-foot Pizza Hut logo, and some companies have investigated placing ads in space that will be visible from earth.

The challenge of the future may be finding public and private spaces that are free of advertising.

Marketers are pressed to find even more innovative and aggressive ways to cut through the "ad clutter" or "ad fatigue" of modern life. Here's an overview of some of the ways marketers are targeting us:

**1** Ambient advertising refers to intrusive ads in public places. As the cost of traditional media advertising skyrockets and a glut of ads fight for consumers' attention, marketers are aggressively seeking out new advertising vehicles **such as** cars, bicycles, taxis and buses which have now become moving commercials. Ambient ads appear on store floors, on elevator walls, park benches, telephones, fruit and even pressed into the sand on beaches.

**2** Marketers are moving away from the traditional use of celebrities as product hucksters, **since** a cynical public no longer believes that celebrities actually use the products they endorse in commercials. The trend now is to brand celebrities with specific merchandise by having them use or wear products in public appearances or promote them in media interviews – without making it clear that the celebrities are paid spokespeople.

**3** Corporations are turning public spaces into commodities by purchasing naming rights to arenas, theatres, parks, schools, museums and even subway systems. Cash-strapped municipalities see naming rights as a way to raise much-needed revenues without raising taxes.

**4**

Targeted ads are a form of Internet marketing. Using sophisticated data collecting technologies, Web sites can combine a user's personal information with surfing preferences **in order to** create ads that are specifically tailored for that user.

**5** The future of product placement as a successful advertising tool was assured when the 1982 film ET featured Reese's Pieces in a pivotal scene—causing sales of the candy to jump 65 per cent. Since that time, product placement in movies, on TV, and increasingly in video games, has become a commonplace marketing technique.

**6** **Due to** the advent of technologies such as TiVo, which allow consumers to edit out TV commercials, product placement is taking on an even greater importance. TV producers are looking for new ways to integrate advertising and content. Basing an entire show around a product is one technique; and giving viewers the capability of immediately purchasing products featured on the program is another.

**7** Digital advertising goes one step further than product placement by using computer technology to add products to scenes that were never there to begin with. This practice is common in sporting events coverage, where ads are digitally inserted onto the billboards, sideboards and playing surfaces in arenas and stadiums.

While digital ads are mainly used in sports coverage, virtual advertising is starting to break into the entertainment world as producers digitally insert products into TV scenes after the scenes are shot.





[Adapted from www.media-awareness.ca]

FIGURA 32 - Texto 5: Advertising: It's everywhere

Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 17, p. 222.

O quinto texto analisado, Texto 5, é intitulado *Advertising: It's everywhere* (Publicidade: está em todo lugar). Ele integra o capítulo 17, da parte referente ao 3º ano do Ensino Médio, da unidade temática *Media and technology* (Mídia e Tecnologia) e do subtema *It's an ad, ad, ad, ad world* (É um mundo de muita publicidade). Segundo o MP, esse texto permite que os alunos “leiam um artigo da Internet sobre as diferentes formas que as agências de publicidade utilizam para atrair os consumidores”<sup>70</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 3,

<sup>70</sup> No original: “read an online article on different ways marketers target consumers”.

p. 12, tradução nossa). O texto é uma versão adaptada de um artigo da Internet, segundo as informações constantes no sumário do LA (COLEÇÃO X, p. 5), cuja referência consta de um *site* canadense<sup>71</sup>. O texto é acompanhado de imagens de propaganda em diferentes lugares, tais como em uma placa, em uma asa delta e em um ônibus.

### 5.3.5.1 Apresentação do conteúdo do Texto 5

Ao se afirmar que os norte-americanos estão cada vez mais expostos aos excessos da publicidade (linhas 1-6), são apresentadas, ao longo do texto, as diferentes formas de tornar a publicidade mais visível dentre as quais estão a apropriação de espaços públicos, de empresas e de meios de transportes, o uso da imagem de celebridades e o uso de ferramentas digitais.

Como o texto limita-se a descrever lugares explorados pelas agências para dar visibilidade aos seus anúncios publicitários, achamos necessário destacar alguns conceitos importantes, não explorados na proposta de trabalho com o texto escrito, tais como o termo ‘publicidade’ e seus propósitos. Para isso, recorreremos aos PCN (BRASIL, 1998):

A publicidade é mais do que uma simples forma de divulgar um produto ou um serviço para torná-lo conhecido do público e, portanto, vendável. Além de produtos e serviços, por meio da publicidade, divulgam-se estilos de vida, padrões de beleza e comportamento que traduzem determinados valores e expectativas (BRASIL, 1998, p. 392).

O referido documento complementa que a publicidade ocupa um lugar significativo na sociedade, uma vez que ela pode contribuir para a formação de hábitos de consumo e novos modelos de mundo, além da criação de novas necessidades e posturas. Além disso, cada vez mais, o acesso aos meios de comunicação tem permitido um maior alcance da publicidade a públicos mais variados. Essa amplitude pode resultar, dentre outras coisas, na discriminação daqueles que não têm acesso ao consumo por determinados grupos que têm.

Observamos, também, no Texto 5, a ausência da discussão acerca dos impactos da publicidade na vida das pessoas, mais especificamente dos adolescentes. De acordo com Stevens e Bean (2007), nós somos bombardeados diariamente com imagens e textos

---

<sup>71</sup> [www.media-awareness.ca](http://www.media-awareness.ca)

publicitários que visam a chamar nossa atenção e que “influenciam a visão das pessoas sobre identidades aceitáveis ou inaceitáveis”<sup>72</sup> (STEVENS; BEAN, 2007, p. 22, tradução nossa). Os autores exemplificam que os anúncios de roupas, por exemplo, refletem imagens de adolescentes normalmente de classe média, brancos, magros e felizes. Essa comunicação pode influenciar a construção da identidade dos adolescentes que recebem essa mensagem, pois eles podem valorizar aquele perfil de imagem apresentado em detrimento de sua própria imagem. Tal atitude pode provocar uma sensação de frustração e, ainda, ser um fator de exclusão daqueles que não se enquadram no perfil considerado de prestígio. Outra possível influência é a conotação de que o anúncio pode transmitir valores como possuir determinado tipo de roupa ou usar determinada marca pode fazer com que os adolescentes consumidores ‘adquiram’ uma satisfação, como aquela expressa pelos atores da campanha publicitária, além do *status*, impregnado na marca comunicada.

Uma alternativa apontada por Stevens e Bean (2007), para esse consumo passivo, é avaliar, criticamente, os textos de publicidade de forma a compreender seus objetivos e posicionamentos e a forma como eles influenciam na construção de nossa identidade. Daí a importância do LC: “ajudar os alunos a desenvolver filtros críticos bem afiados para avaliar como eles estão sendo posicionados pelas mensagens do texto”<sup>73</sup> (STEVENS; BEAN, *op. cit.*, p. 23, tradução nossa).

Em relação às imagens que acompanham o texto, FIG. 33, consideramos que elas contribuem para ajudar o aluno a prever o conteúdo do texto e sua ideia de mostrar que a publicidade está presente em nosso cotidiano e em lugares cada vez mais criativos.



FIGURA 33 - Ilustrações 1 do Texto *Advertising: It's everywhere*

a) Ilustração I

b) Ilustração II

c) Ilustração III

Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 17, p. 222.

<sup>72</sup> No original: “weigh in peoples’ views of acceptable and unacceptable identities”

<sup>73</sup> No original: “Helping students develop well-honed critical filters to evaluate how they are being positioned by text messages.”

### 5.3.5.2 Considerações sobre a temática do Texto 5

O Texto 5 trata da temática da publicidade. Essa temática favorece a promoção do LC por vários aspectos. Começamos por identificar que o tema do texto permite um trabalho interdisciplinar e um tratamento transversal. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) atribuem à educação escolar o papel de discutir a condição da publicidade, como uma forma de o jovem se preparar para o exercício da cidadania e com o objetivo de fazer esse jovem “posicionar-se de maneira crítica em relação ao consumismo, às mensagens da publicidade e estratégias de vendas, compreendendo seu papel na produção de novas necessidades” (BRASIL, 1998, p. 374).

A temática do texto pode servir de pretexto para alavancar uma discussão acerca da ilusão vendida pelas campanhas publicitárias, da crença *status*, da sensação de satisfação que o consumo pode provocar, das consequências do consumismo na sociedade e da questão da sustentabilidade do planeta. Podem-se discutir as distorções de valores, a ditadura da beleza e o apelo à sexualidade. Outra questão passível de discussão, a partir da temática do texto, é a compreensão do Código de Defesa do Consumidor, para que o aluno o entenda e faça cumprir seus direitos diante de publicidades enganosas e abusivas.

Um trabalho, na perspectiva do LC, pode contribuir para preparar os jovens (muitas vezes, alvos de campanhas publicitárias) para que sejam capazes de perceber as ideologias implícitas e as vantagens de um consumo maduro e eficiente. As discussões, decorrentes dessa temática, podem contribuir ainda para a superação de práticas que discriminam aqueles que não seguem os padrões impostos pela cultura midiática ou não têm acesso ao mercado de consumo, para a conscientização acerca dos recursos naturais gastos para garantir o consumismo e seu impacto na saúde das pessoas, para capacitar o aluno a se defender de estratégias agressivas de vendas, para fazer valer seus direitos de consumidor, para evitar o desperdício, dentro outros.

### 5.3.5.3 As atividades de compreensão escrita do Texto 5

As atividades de compreensão escrita complementam o trabalho de leitura do texto *Advertising: It's everywhere*, constituindo-se de uma atividade de pré-leitura e quatro de pós-leitura. As atividades de compreensão escrita têm como objetivo, segundo o MP, desenvolver as seguintes estratégias de leitura: “*scanning*, dedução do significado de palavras pelo contexto e leitura detalhada”<sup>74</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 3, p. 15, tradução nossa). Antes de começar as atividades do LA, é sugerida a seguinte discussão no MP:

**A1** Books closed: Ask students: *What do we call the promotional technique of distributing a new product to potential consumers?* (Students will probably remember the word from the previous activity: *sampling*.) Tell students that this is a very common advertising strategy as is distributing freebies (amostras grátis) in magazines, for example.

FIGURA 34 - Orientação A1 (Texto 5)  
Fonte: Manual do professor, vol. 3, p. 15.

Como não há mais detalhes sobre essa discussão no MP, podemos apenas deduzir que ela visa a retomar o vocabulário estudado em uma atividade que antecede a seção de leitura, não explorando, pois, o conhecimento prévio do aluno ou seu posicionamento acerca do assunto do texto. Após essa discussão inicial, a atividade de pré-leitura, da seção de leitura, é apresentada com a Atividade A. Nela, o aluno deve fazer uma leitura rápida do texto a fim de relacionar as diferentes estratégias de publicidade aos trechos do texto e, dessa forma, trabalhar com a capacidade de intitulação dos trechos do texto (CAFIEIRO, 2005), como mostra a FIG.35:

<sup>74</sup> No original: “scanning, guessing meaning from context clues, detailed reading.”

**Reading**

**A** Read the text quickly and write the names of the following different advertising strategies in the correct places:

<b>Product placement</b>	DIGITAL OR "VIRTUAL" ADVERTISING
<b>Naming rights</b>	Targeted advertising
Ambient advertising	Stealth endorsers

FIGURA 35 - Atividade A (Texto 5)  
 Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 17, p. 222.

A primeira atividade de pós-leitura, na seção de leitura, é a Atividade B, na qual o aluno deve produzir inferência do significado das palavras em destaque (CAFIEIRO, 2005), por meio da checagem de sinônimos, como mostra a FIG. 36:

**B** Check the synonym for the word in italics.

1. "... a rocket <i>bearing</i> a 30-foot Pizza Hut logo ..."(line 9)	4. "... to raise much-needed <i>revenues</i> ..." (line 45)
<input type="checkbox"/> carrying	<input type="checkbox"/> income
<input type="checkbox"/> returning	<input type="checkbox"/> expenses

FIGURA 36 - Fragmento da Atividade B (Texto 5)  
 Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 17, p. 223.

A Atividade C, por sua vez, trabalha com a definição de palavras, explorando a produção de inferências locais na qual o vocabulário é descoberto pelo contexto imediato do texto (ROJO, 2004), como mostra a FIG. 37:

**C** Match the words in italics on the left and their definitions on the right.

1 "... in the movie theatre, in a washroom <i>stall</i> , ..."	<input type="checkbox"/> a designed for a particular person or purpose
2 "... the traditional use of celebrities as product <i>hucksters</i> ..."	<input type="checkbox"/> b people who speak on behalf of others
3 "... the celebrities are paid <i>spokespeople</i> ."	<input type="checkbox"/> c cubicle, booth
4 "Corporations are turning public spaces into <i>commodities</i> ..."	<input type="checkbox"/> d people who use aggressive methods to promote or sell a product
5 "... ads that are specifically <i>tailored</i> for that user..."	<input type="checkbox"/> e articles of trade and commerce, goods

FIGURA 37 - Atividade C (Texto 5)

Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 17, p. 224.

A atividade D trabalha a produção de inferência global (ROJO, 2004) em que o aluno deve checar se os enunciados são verdadeiros ou falsos, conforme informações contidas no texto, e corrigir as falsas, como mostra a FIG. 38:


**D** Read the sentences below. Circle *True* or *False* based on the article you read. Then correct the false sentences.

<input type="checkbox"/> T	<input type="checkbox"/> F	1 There are companies already placing ads in space.
<input type="checkbox"/> T	<input type="checkbox"/> F	2 Ambient advertising is less expensive than traditional media advertising.
<input type="checkbox"/> T	<input type="checkbox"/> F	3 Explicit merchandising is being replaced by implicit merchandising done by celebrities.
<input type="checkbox"/> T	<input type="checkbox"/> F	4 Selling naming rights of public places helps local governments increase taxes.
<input type="checkbox"/> T	<input type="checkbox"/> F	5 <i>Reese's Pieces</i> is a brand of soft drinks.
<input type="checkbox"/> T	<input type="checkbox"/> F	6 Product placement is overcoming the division between advertising and content.
<input type="checkbox"/> T	<input type="checkbox"/> F	7 Product ads can be digitally added to scenes after they have been filmed.
<input type="checkbox"/> T	<input type="checkbox"/> F	8 Technical advances have changed the original purpose of advertising.

FIGURA 38 - Atividade D (Texto 5)

Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 17, p. 224.

A última atividade, atividade E, constitui-se de uma discussão em grupo, na qual são propostas algumas perguntas, como mostra a FIG. 39:



**E** In groups, discuss:

- 1 What kinds of ambient advertising are more common in your country?
- 2 Can you name two celebrities and the products they advertise?
- 3 Are there movie theaters or concert halls in your city that have brand names?
- 4 Do you receive ads by e-mail? For which products?
- 5 In your country, are their TV shows sponsored by specific products?
- 6 Do all sporting events covered by television in your country have digital advertising?
- 7 What is your attitude towards this ever-increasing volume of advertising?
- 8 Which advertising strategy do you consider the most effective? Why?

FIGURA 39 - Atividade E (Texto 5)

Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 17, p. 224.

No que se refere às perguntas de discussão em grupo propostas na Atividade E, observamos que, embora sejam contextualizadas, elas não dependem da leitura do texto para sua solução, mas sim do conhecimento de mundo dos alunos sobre o uso da publicidade em seu contexto, e, portanto, deixam de explorar a compreensão do texto. Ao consultarmos o MP em busca de orientações para essa proposta de discussão em grupo, percebemos que a autoria não se preocupou em fornecer insumos aos professores para guiar a discussão, mas sim algumas sugestões de resposta para as discussões, conforme mostra a FIG. 40:

**Answers**

---

1 Students' answers may vary, but they may mention taxis, buses and bus stops. / 2 Answers will vary / 3 In São Paulo, for example, there is Teatro da Folha, Cine Itaú, etc. / 4 Answers will vary / 5 Yes, there are. / 6 Yes, all of them. / 7 & 8 Answers will vary.

---

FIGURA 40 - Answers (Texto 5)

Fonte: Manual do Professor, vol. 3, p. 16

Após analisarmos as atividades de compreensão escrita do Texto 5, podemos perceber a ausência de um trabalho que explore o gênero do texto, o seu suporte, as imagens que o acompanham, a tese defendida nele defendida, as relações intertextuais (CAFIEIRO, 2005), dentre outras que podem levar o aluno a pensar criticamente sobre o texto e o tema proposto. O MP, por sua vez, limita-se a fornecer as respostas das atividades e as orientações

sobre as formas de condução das atividades sem, no entanto, direcionar o professor para desenvolver uma discussão com os alunos acerca da temática tratada no texto. Diante do exposto, entendemos que as atividades de compreensão escrita do Texto 5 pouco contribuem para a promoção do LC dos alunos.

5.3.6 Texto 6: sem título


**1**

Finding a job is a job in itself – with no pay. Hard work and dedication are the best job hunting skills, but other hints might help you in your quest.

- **Involve friends and family.** They can offer encouragement and assistance in your job search.
- **Check job listings** in the classified advertising sections of your local newspaper.
- **Know what you want.** Don't accept a job just because someone offered it to you. Find out what you'll have to do once you're hired and make sure that's what you want to do. But don't be too picky. If this is your first job, you can't be the boss the first day.

- **Devote time to your job search.** Set aside a couple hours a day for hunting and don't expect to find a job within a few days or weeks. You may need to apply for and even interview for several positions before finding the right one.
- **Ask people who know you well** to write letters of recommendation for you. Ask them to emphasize the skills you have that may seem missing because of a lack of formal experience.

**2**



The first impression you make to a potential employer is usually on paper. Here are some tips for preparing a resume:

- Keep it short — one page, if possible.
- Be neat; print your resume on a quality desktop printer.
- Be honest about your skills and work experience.
- Be concise and use action words and phrases when describing your experience.
- Ask someone you trust to check over your resume before submitting it.

**3**

Improve your chances of getting hired by communicating certain skills on your resume. It doesn't matter if you are working for a large corporation or a local car wash, there are three key skills that are needed to be successful at any job.

- **Interaction skills** – Having good interaction skills simply means you have the ability to convey your ideas and opinions in a way that is palatable and non-offensive to others.
- **Troubleshooting and problem-solving skills** – Individuals with the ability to identify conflict, develop solutions and make effective business decisions will most likely be approached to play a leadership role.
- **General technical skills** – it is not necessary to know every detail of technology, but it is necessary for you to have a working knowledge of basic technical functions, like word processing, transporting files, etc.

**4**

One mistake on your resume can reflect poorly and decrease your chances of receiving an interview. Here are some common mistakes:

- Poor spelling / grammar
- Lying about your experience
- Providing too much information
- Improper formats / paper

**5**

Think of a job interview as an opportunity. You know you're right for the job. Somehow you have to communicate that you have what the job requires. However...

- If you apply for a job that you don't get, try calling the employer you are interested in to see what you can learn. In a courteous, respectful way, ask what you should have done differently that might have made a difference.
- Continue looking for a job that you think is right for you and figure out how to convince people that you are right for it. Your job is out there, but discovering it and landing it can be a challenge.

**6**

Review this list of tips before heading to your job interview.

- Get to the interview at least 15 minutes before the scheduled time.
- Dress in business attire unless the interviewer has specified otherwise.
- Never talk negatively about previous work experiences; it can give your prospective employer a bad impression of you.
- Be yourself! Use statements that are comfortable for you when answering questions.
- Always close the interview by expressing thanks and appreciation for the interviewer's time.

[Adapted from www.aie.org]

FIGURA 41 - Texto 6: sem título  
 Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 22, p. 286-287.

O sexto e último texto analisado neste estudo, o Texto 6, não possui um título. Ele encontra-se capítulo 22, na parte referente ao trabalho com o 3º ano do Ensino Médio.

Segundo o sumário do LA (COLEÇÃO X, p. 5), o Texto 6 é classificado como um guia de busca de emprego. Esse texto está inserido na temática *Education and work* (Educação e Trabalho), no subtema *Life after high school* (Vida depois do Ensino Médio). O texto apresenta-se em versão adaptada, tendo como fonte de referência um *site* da Internet<sup>75</sup>. Segundo informações constantes no MP, no texto os alunos vão “ler dicas sobre como se candidatar a um emprego e aprender sobre a linguagem corporal em uma entrevista de emprego”<sup>76</sup>. (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 3, p. 40, tradução nossa). O texto é ilustrado com uma imagem de uma jovem em frente a um *notebook*.

Embora sem título, o texto apresenta os seguintes subtítulos: *Skill for any resume* (Proficiência em currículo); *Landing a job interview* (Participando de uma entrevista de emprego); *Job hunting* (Procurando emprego); *Develop your resume* (Como elaborar seu currículo); *Job interview tips* (Dicas para a entrevista de emprego); *Mistakes* (Erros comuns).

### 5.3.6.1 Apresentação do conteúdo do Texto 6

O Texto 6 é dividido em 6 partes. Na parte 1, são apresentadas dicas de como procurar um emprego. Na parte 2, são fornecidas algumas dicas sobre como preparar um currículo. Na parte 3, são sugeridas algumas habilidades do candidato que devem constar em um currículo. Em seguida, na parte 4, são apresentados alguns dos erros comuns que aparecem nos currículos. Na parte 5, por sua vez, são sugeridas algumas atitudes junto ao empregador a fim de convencê-lo do potencial do candidato. Por fim, a parte 6 revisa as dicas sobre como um candidato deve se comportar durante a entrevista de emprego.

Um ponto, apresentado no texto, que merece ser objeto de reflexão e discussão com os alunos do Ensino Médio é a afirmação de que a busca por um trabalho não é uma tarefa fácil (parte 1), principalmente entre os jovens desse nível de ensino. Diante dessa afirmação, é preciso que o aluno tenha consciência de que nem sempre os jovens têm acesso às oportunidades de emprego por serem “um dos segmentos mais frágeis na disputa por um

---

<sup>75</sup> [www.aie.org](http://www.aie.org)

<sup>76</sup> No original: “read tips on how to apply for a job and learn about body language in job interviews”.

posto de trabalho em meio ao elevado excedente de mão-de-obra e a perda de oportunidades ocupacionais em empregos regulares” (DIEESE<sup>77</sup>, 2005, p. 2).

Ainda segundo a pesquisa do DIEESE (2005), as desigualdades de idade, sexo, condição socioeconômica, pouca experiência, dedicação de tempo aos estudos e a necessidade de formação profissional são fatores que geram desigualdades de oportunidade para a população jovem, principalmente entre aqueles com idade entre 16 e 17 anos e entre eles em comparação com os adultos. Nesse sentido, o referido departamento de pesquisa aponta que “a comparação da taxa de desemprego total, segundo corte de idade, demonstra que o desemprego juvenil chega a ser quase duas vezes superior ao verificado para o total da população de 16 anos e mais” (DIEESE, *op.cit.*, p. 6). A inserção limitada de jovens no mercado de trabalho é ainda mais visível entre aqueles pertencentes das camadas de baixa renda da população e aqueles com baixa escolaridade. Nesses contextos, os jovens, usualmente, permanecem inativos ou procuram por emprego, sem sucesso. A consequência é uma “retroalimentação da pobreza desse segmento familiar” (DIEESE, *op.cit.*, p. 8).

Percebe-se que a concepção tomada pelo Texto 6, acerca das condições necessárias para se conseguir um emprego, retrata uma determinada sociedade, cuja identificação não foi possível devido às lacunas apresentadas na fonte de referência do texto. Diante dessa realidade, tomamos como parâmetro a concepção apresentada nos PCN (BRASIL, 1998, p.11) de que “cada sociedade cria suas formas de divisão e organização do trabalho, de regimes de trabalho e de relação entre as pessoas no e para o trabalho, além de instrumentos e técnicas para realizá-lo”. Nesse sentido, podemos considerar que o processo de busca de emprego também pode variar conforme cada sociedade. Por isso, é importante que o aluno compreenda que as formas como o texto ‘orienta’ sobre como se candidatar a um emprego, como preparar um currículo e como se comportar durante uma entrevista de emprego, embora possam coincidir com a realidade de alguns, não necessariamente se aplica a todas as culturas.

Em relação à imagem que acompanha o texto, uma moça em frente ao computador (FIG. 42), observamos que ela não cumpre o propósito de auxiliar o aluno a compreender o conteúdo do texto e, portanto, não se configura como informativa e coerente com o que é proposto no texto.

---

<sup>77</sup> O DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, desenvolve pesquisas que fundamentassem as reivindicações dos trabalhadores, projetos em parceria com órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, nacionais e internacionais.

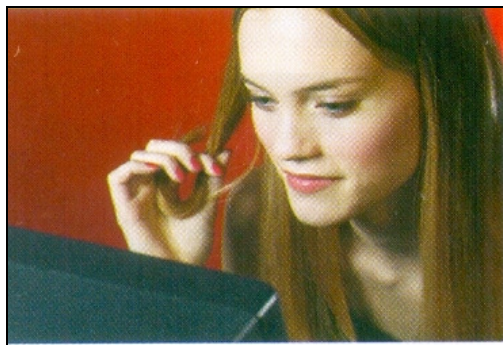


FIGURA 42 - Ilustração do Texto 6  
Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 22, p. 286.

### 5.3.6.2 Considerações sobre a temática do Texto 6

A temática do Texto 6 refere-se a preparação do jovem para o mercado de trabalho. Um dos aspectos que tornam essa temática relevante para os alunos do Ensino Médio é o fato de ela ancorar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96). O parágrafo II, do artigo 25, da referida Lei, prevê que uma das finalidades do Ensino Médio é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (LEI 9394/1996).

Outro aspecto relevante é o fato de que a preparação para o mundo do trabalho, assim como o exercício da cidadania, pode estar em sintonia com suas necessidades sociais e com suas expectativas profissionais. Um último aspecto relativo à relevância da temática do texto permite um trabalho interdisciplinar e transversal, essencial para a promoção do LC, além de dialogar com outros temas como meio ambiente, gênero, ética, para citar alguns.

Como o texto limita-se a apontar técnicas para se conseguir um emprego, torna-se imprescindível discutir as relações de trabalho em uma perspectiva mais crítica. Nesse sentido, pode ser relevante discutir com os alunos do Ensino Médio questões relativas à forma como o texto nos leva a inferir que, seguindo os passos apresentados por ele, pode ser uma garantia de conseguir um emprego ou às afirmações como “todos são igualmente livres tanto para trabalhar e escolher um tipo de trabalho como para consumir” (BRASIL, 1998, p. 343), tendo em vista que essas afirmações podem criar uma sensação de ilusão, omitindo as desigualdades de acesso ao trabalho.

Discutir as relações de trabalho, em uma perspectiva mais crítica, pode envolver, ainda, segundo os PCN (BRASIL, 1998), as discussões sobre as melhorias de condições de trabalho, a luta contra o trabalho infantil, o impacto das novas tecnologias no mercado de trabalho, a diversidade de trabalhos e remunerações, a formação e o direito dos trabalhadores. Esses fatores podem ser essenciais para o exercício da cidadania, segundo o referido documento, pois o conhecimento gerado por eles favorece “uma consciência individual e coletiva dos significados e contradições presentes no mundo do trabalho e do consumo, das possibilidades de transformação” (BRASIL, *op. cit.*, p. 344).

Tendo em mente que a Coleção X tem como público alvo os alunos do Ensino Médio e considerando que a maioria deles é formada por adolescentes de 14 a 18 anos, é relevante que esses adolescentes saibam que essa faixa etária está incluída no Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI 8.069/1990) que lhes garante proteção integral. Dessa forma, eles podem ter acesso aos seus direitos e às formas de organização do trabalho e, assim, adquirir autoconfiança para exigí-los, garantindo-lhes o direito à cidadania. No que se refere à condição de trabalho, especificamente, essa lei veda aos adolescentes o trabalho noturno, os trabalhos de caráter perigoso, insalubre ou penoso, aqueles trabalhos que prejudicam sua formação e seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, assim como os que impeçam sua frequência escolar (Artigo 67).

Tão relevante quanto discutir sobre o mercado de trabalho com os alunos do Ensino Médio é discutir a importância da LE nesse mercado (BRASIL, 2006). Segundo o documento, o conhecimento de uma LE pode configurar-se como um dos requisitos para a seleção ao trabalho. Mesmo que a rotina do trabalho em si não exija o uso da LE, demonstrar esse conhecimento pode ser um “indicador de disponibilidade para o aprendizado, de mente aberta para conhecimentos que se façam necessários para o desempenho de determinadas tarefas em determinados contextos” (BRASIL, *op.cit.*, p. 119). No entanto, é importante mencionar que o ensino de LE não deve ter como objetivo único o mercado de trabalho. Há de se considerar também seu caráter educativo e de formação de alunos para a cidadania.

Em síntese, consideramos relevante a contribuição do Texto 6 apontar técnicas para se conseguir um emprego. Contudo, acreditamos ser igualmente importante levar o aluno a compreender as relações de trabalho, o conhecimento de seus direitos, as consequências psicológicas, intelectuais e financeiras de conjugar estudo e trabalho e todo tipo de informação que sirva de subsídio para ampliar sua consciência em relação à educação e ao trabalho, contribuindo, assim, para o exercício da cidadania.

### 5.3.6.3 Análise das atividades de compreensão escrita do Texto 6

As atividades de compreensão escrita da temática *Life after high school* trabalham as seguintes estratégias de leitura, segundo o MP: *skimming*, adivinhação do significado das palavras pelo contexto e leitura detalhada<sup>78</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 3, p.49, tradução nossa). Essas atividades constituem-se de uma atividade de pré-leitura e quatro de pós-leitura. Antes de desenvolver a primeira atividade do LA, são sugeridas algumas perguntas no MP, para que o professor desenvolva uma discussão inicial com os alunos, conforme podemos ver na FIG. 43.

**A1** Books closed: Ask students: *Have you ever had a formal job? Have you ever thought about finding a job after high school, before going to university? Have a brief discussion with the class about the questions and finally ask: If you wanted to find a job, how would you start?*

FIGURA 43 - Orientação A1 (Texto 6)  
Fonte: Manual do professor, vol. 3, p. 49.

Na discussão proposta pelas orientações ao professor, o aluno tem a oportunidade de expressar seus posicionamentos e olhares acerca das perguntas propostas. Nesse momento, seguindo a teoria do LC, o professor pode incentivar o respeito da diversidade de opiniões entre os alunos.

A atividade de pré-leitura do livro do aluno, Atividade A, requer que os alunos relacionem os subtítulos apresentados com as lacunas deixadas em cada uma das seis partes texto. Nessa atividade, o aluno tem a oportunidade de usar as capacidades de identificação o assunto principal de cada parte do texto, nomeando um subtítulo adequado para cada uma dessas partes (CAFIEIRO, 2005), como mostra a FIG. 44:

<sup>78</sup> No original: “skimming, guessing the meaning of words in context, detailed reading.”

**A** Read the texts below and write the correct captions in the boxes.

Skills for Any Resume	Landing a Job Interview	Job Hunting
Developing Your Resume	Job Interview Tips	Common Resume Mistakes

FIGURA 44 - Atividade A (Texto 6)  
 Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 22, p. 286.

As atividades de pós-leitura iniciam-se com a Atividade B, solicitando aos alunos que voltem ao texto e completem as palavras abaixo de acordo com os sinônimos apresentados. A capacidade necessária para o desenvolvimento dessa atividade é a de localização do sinônimo de uma palavra, (CAFIEIRO, 2005), como exemplificado na FIG. 45:

**B** Go back to the text and complete the words below.

1. Q ___ E ___	Part 1	search, hunt
2. ___ I ___ D	Part 1	employed
3. ___ C ___ Y	Part 1	meticulous
4. ___ E ___ S ___ D ___	Part 1	reserve
5. ___ A ___	Part 2	orderly, clean
6. C ___ V ___ Y	Part 3	communicate, express
7. P ___ A ___ B ___	Part 3	acceptable to the taste or mind
8. ___ Y ___ G	Part 4	not telling the truth
9. H ___ D ___ N ___	Part 6	going, advancing
10. A ___ T ___ E	Part 6	clothing

FIGURA 45 - Atividade B (Texto 6)  
 Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 22, p. 287.

Na Atividade C, o aluno precisa produzir inferências locais (ROJO, 2004), uma vez que ele tem de relacionar as palavras usadas na Atividade B para completar as frases da Atividade C, conforme apresentado na FIG. 46:

**C** Use the words you discovered in Exercise B to complete the sentences.

1 He is a bit confusing. Sometimes he can't \_\_\_\_\_ his ideas clearly.

6 I prefer wearing casual \_\_\_\_\_, but I have to dress formally for my job.

FIGURA 46 - Fragmento da Atividade C (Texto 6)

Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 22, p. 287.

Na Atividade D, o aluno deve corrigir os enunciados, conforme as informações constantes no texto. Dessa forma, o aluno produz inferências globais ao buscar, nas pistas do texto, elementos que o ajudem a realizar a atividade (ROJO, 2004):

**D** Read the text on pages 286 and 287 and correct the following statements.

1 You should only do what you want to in your first job.

2 Most people will get a position after one week of job hunting.

3 You shouldn't count on anybody to help you find a job.

4 In an interview, it helps when you openly talk about previous frustrating job experiences.

5 Employers are not interested in language skills. All they want is to find someone who has technical skills.

FIGURA 47 - Atividade D (Texto 6)

Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 22, p. 288.

Por fim, na Atividade E, o aluno tem de relacionar as frases dadas no exercício com trechos do texto a fim de aconselhar as pessoas de acordo com a situação proposta. Segundo recomendações constantes no MP, o professor deve incentivar o uso dos verbos modais *should/shouldn't* (deveria/não deveria) ou dos verbos na forma imperativa na execução dessa atividade. As capacidades de leituras exploradas pela Atividade E são de localização de informação e produção de inferências globais (ROJO, 2004).

**E** Read the text again and write at least one piece of advice for each of the following people.

- 1 Lawrence wants to find a job but doesn't know how to start.
- 2 Louis has had ten job interviews but is still unemployed.
- 3 Keith has an interview and is planning to wear his favorite old jeans and sneakers.
- 4 Claire wrote a handwritten 9-page resume.
- 5 Kathleen has never had a job but said she had in her interview.

FIGURA 48 - Atividade E (Texto 6)

Fonte: Coleção X, 3º ano, cap. 22, p. 288.

Percebe-se que as atividades de compreensão escrita priorizam algumas capacidades de leitura como as de localização de sinônimos, a identificação do assunto principal, a intitulação adequada de trechos do texto, as produções inferências globais e locais e a localização de informação. No entanto, essas atividades não fazem alusão à forma e à função do texto, nem ao seu propósito ou sua condição de produção, para citar algumas. Não há, também, atividades que promovam o LC nas quais as relações de poder, as representações do texto e suas implicações sejam discutidas. Ademais, o texto não favorece a negociação dos significados do texto com situações significativas para os alunos.

Ao consultamos o MP, encontramos as orientações acerca das estratégias metodológicas a serem utilizadas pelo professor nas aulas e as respostas para as atividades. Contudo, não encontramos referências de leitura ou de sites que poderiam auxiliar os professores com algum embasamento teórico que conduzisse as discussões da aula, visando ao desenvolvimento do LC dos alunos.

Como podemos observar, na análise dessa seção de leitura, o texto, as atividades de compreensão escrita, assim como o MP, não procuram desenvolver um trabalho em prol do LC. Novamente, o professor deverá ser o responsável por complementar essas lacunas.

#### 5.4 Síntese dos resultados

Após análise e discussão de seis textos propostos na seção de leitura (*Reading*), suas respectivas atividades de compreensão escrita e as orientações constantes no MP para a realização dessas atividades, em uma coleção didática para o ensino de inglês no Ensino

Médio, apresentamos uma síntese dos resultados das análises realizadas neste estudo. Primeiramente, trataremos da síntese das análises da coletânea dos textos apresentados na seção de leitura em termos de gênero textual, suporte e autenticidade, segundo as informações apresentadas nas referências dos textos, no sumário do LA e no MP. Em seguida, apresentamos uma síntese das análises das temáticas apresentadas na coletânea de textos. Por fim, trataremos da natureza das atividades de compreensão escrita propostas no livro pelo LD e das orientações teórico-metodológicas constantes no MP.

Em relação aos textos apresentados na seção de leitura, observamos que a Coleção X contempla pouca variedade de gêneros textuais. Embora o trabalho com o gênero textual ‘artigo’, de maior ocorrência na coleção, possa ser relevante para os alunos do Ensino Médio, consideramos essencial que um LD inclua, de forma equilibrada, outros tipos de gêneros textuais de modo a refletir a diversidade de gêneros presentes na língua alvo.

Quanto ao suporte dos textos, observamos a predominância da Internet como suporte principal dos textos que compõem a coletânea de textos. Embora levemos em consideração que a Internet é, hoje, a forma mais acessível de se encontrar textos em língua estrangeira, devido às facilidades de acesso e à variedade de gêneros que nela está disponível, consideramos igualmente relevante que uma coleção didática ofereça ao aluno a oportunidade de conhecer outros suportes, como diferentes variedades de revistas e jornais, *folders*, livros, dentre outros suportes, nos quais os textos circulam socialmente.

Em observância à autenticidade, o MP refere-se aos textos que constituem a coletânea de textos da seção de leitura como “autênticos ou semi-autênticos”<sup>79</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 1, p. 7, tradução nossa), em outra passagem do MP os textos são considerados em sua “maioria autênticos - reduzidos ou ligeiramente adaptado”<sup>80</sup> (MANUAL DO PROFESSOR, *op.cit.*, p. 6, tradução nossa). Não obstante, a falta de clareza em relação aos cortes e às adaptações sofridos pela maioria dos textos deixa-nos em dúvida sobre a relevância ou as motivações para a realização desses cortes ou adaptações e, conseqüentemente, sobre a intenção da autoria ao adaptar os textos.

Nossa análise em relação às temáticas apresentadas na coletânea de textos evidenciou a preocupação da coleção didática em abordar temas de relevância social para os alunos do Ensino Médio brasileiro, embora tenhamos concentrado nossa análise nas seções de leitura de seis dos 24 capítulos constantes na Coleção X. Nossa experiência, como professora de inglês, tem nos mostrado que a Coleção X inova ao trazer para a sala de aula as discussões

---

<sup>79</sup> No original: “authentic or semi-authentic”

<sup>80</sup> No original: “mostly authentic - shortened or slightly adapted.”

relativas a temas como violência contra crianças, relações multirraciais, estereótipos de gêneros, globalização, dentre outras, essenciais para a promoção do LC e da cidadania. No entanto, percebemos que o potencial que as temáticas apresentadas teriam para o desenvolvimento de um trabalho com o letramento crítico não é explorado, uma vez que as atividades propostas na Coleção X contribuem para desenvolvimento de diversas capacidades de leitura, mas praticamente não propõem atividades consideradas mais adequadas para a promoção do LC, tais como aquelas que problematizam o texto, que promovem a intertextualidade, que incentivam os alunos a pensarem criticamente, dentre outras. Desse modo, caberá ao professor saber desenvolver um trabalho que vise a preencher as lacunas deixadas pela coleção em relação ao trabalho na perspectiva do LC, principalmente se considerarmos que o MP não traz orientações precisas e específicas acerca da melhor forma de se desenvolver o letramento crítico dos alunos. Diante desse contexto, enfatizamos a necessidade dos cursos de formação de professores de incluírem o estudo das teorias de LC em seus programas como uma forma torná-los profissionais competentes na proposição de atividades de ensino que possam contribuir para a promoção do LC do próprio professor e, conseqüentemente, dos alunos.

Voltando às atividades de compreensão escrita propostas na seção de leitura da Coleção X, observamos ainda que elas contemplam atividades de pré e pós-leitura. No entanto, observamos também uma espécie de padronização dessas atividades, ou seja, todos os capítulos exploram, praticamente, os mesmos tipos de atividades e as mesmas capacidades de leitura. Podemos afirmar que, de modo geral, as atividades de compreensão escrita da seção de leitura não contemplam um trabalho que vise à promoção do LC, ou seja, elas não conduzem os alunos a uma reflexão sobre os aspectos abordados ou excluídos dos textos, não favorecem um posicionamento crítico perante o texto e não convida os alunos/leitores a lerem os textos mais profundamente, nem a construírem cada um sua própria compreensão dos mesmos, conforme os princípios para o trabalho na perspectiva crítica apresentada no capítulo 3 desse trabalho. As atividades de compreensão escrita não incluem, ainda, a possibilidade de se perceber que a linguagem é socialmente construída e imersa em relações de poder. Além disso, as características constitutivas dos gêneros textuais não são exploradas pelas atividades de compreensão escrita e pouco favorecem a compreensão do funcionamento sócio-histórico da língua e sua relação como o poder (MARCUSCHI, 2008). Da mesma forma, não há a exploração das imagens que acompanham os textos no sentido de contribuir para a compreensão dos mesmos ou para serem fontes de discussão acerca das percepções

identitárias e representações do mundo que essas imagens retratam. Embora os textos sejam férteis, em termos de possibilidades de discussão, de um trabalho com as capacidades de leitura e de uma formação crítica do leitor, as atividades de compreensão escrita não exploram essas oportunidades e não preenchem as lacunas neles existentes.

Lembramos que, de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), um trabalho na perspectiva do LC deveria englobar atividades que não apenas enfocam a compreensão geral, os pontos principais, as informações detalhadas e os elementos linguístico e textuais. Nesse sentido, as atividades precisariam favorecer a problematização dos textos, com questionamentos referentes ao seu processo de construção, aos diferentes sentidos que podem ser construídos a partir da leitura dos textos, às mensagens que os textos pretendem construir ou não, ao seu público alvo, aos valores ou pontos de vista que foram representados ou omitidos, ao questionamento sobre quem se beneficia ou não da mensagem veiculada, dentre outros questionamentos. Desenvolver atividades de compreensão escrita, na perspectiva do LC, também requer um trabalho com a compreensão de pontos de vistas diferentes acerca do mesmo tema para que o aluno possa comparar e contrastar tais pontos de vista. Há a possibilidade de se trabalhar com atividades que incentivem o aluno a considerar o impacto desses diferentes pontos de vista, possibilitando a identificação das vozes que estão presentes ou ausentes no texto.

Finalmente, em relação às orientações apresentadas no MP para a efetivação do trabalho com os textos e com as atividades propostos na seção de leitura, observamos que esse material apresenta ao professor orientações sobre como conduzir as atividades presentes no livro do aluno e as respostas para as mesmas. Na apresentação do MP, há uma referência às OCEM (BRASIL, 2006) como fonte de embasamento para o curso desenvolvido pela coleção e a afirmação de que os textos nela apresentados podem contribuir para o aprendizado de LE e para uma educação para a cidadania:

O curso está em consonância com as recentes mudanças educacionais (Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias) para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. Os temas das unidades e os textos para as práticas de compreensão oral e escrita foram escolhidos de acordo com seus potenciais para desenvolver no leitor a consciência das diferentes culturas e de seu lugar em uma sociedade tecnológica, contribuindo, dessa forma, não apenas para a aprendizagem uma língua estrangeira, mas também para a educação

de cidadãos em um mundo multicultural e multilingual (MANUAL DO PROFESSOR, vol.1, p. 6, tradução nossa)<sup>81</sup>.

Outra afirmação constante no MP é que devido às atividades variadas constantes no LD “os alunos são encorajados a desenvolver as competências comunicativa, sociocultural e discursiva juntamente com a habilidade de pensar criticamente” (MANUAL DO PROFESSOR, vol.1, p. 6, tradução nossa)<sup>82</sup>. No entanto, constatamos que o MP não fornece subsídios teóricos e metodológicos mais aprofundados que orientem o professor a desenvolver um trabalho de formação crítica com os alunos, ou seja, caberia ao professor a tarefa de procurar referências que o embase nas discussões das temáticas, a desenvolver discussões e atividades que promovam o LC, preenchendo as lacunas apresentadas na coleção.

Dedicamos o capítulo seguinte para apresentar as considerações finais deste estudo.

---

<sup>81</sup> No original: “The course is in line with the recent changes to the guideline (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagem, códigos e suas tecnologias*) for teaching foreign languages in Brazilian schools. Unit themes and reading and listening texts have been chosen in accordance with their potential to develop in the learner both cross-cultural awareness and awareness of his/her place in a technological society, thus contributing not only to the learning of a foreign language, but also to the education of citizens of a multicultural and multilingual world.”

<sup>82</sup> No original: “Through a variety of activities, students are encouraged to develop communicative, sociocultural and discourse competence along with critical thinking skills.”

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este capítulo, encerramos o estudo que se originou na nossa experiência e inquietações como professora de inglês, em escolas públicas de Minas Gerais. Neste estudo, optamos por pesquisar uma coleção didática para o ensino de inglês no Ensino Médio, mais especificamente o trabalho com a leitura, por meio da análise da coletânea de textos e das atividades de compreensão escrita, propostos na seção de leitura (*Reading*) do livro do aluno, além das orientações apresentadas no manual do professor para a condução desse trabalho.

A fim de fundamentar a importância de se pesquisar o LD de LE, buscamos situar o seu lugar e de outros materiais didáticos para o ensino de LE a partir dos papéis atribuídos aos mesmos nos diferentes métodos ou abordagens de ensino, assim como na era pós-método. Buscamos compreender a relevância, as possibilidades e as limitações do uso do LD nas aulas de LE, no contexto brasileiro. Defendemos uma escolha consciente dos materiais didáticos a serem usados nas escolas brasileiras e o uso crítico desse material, considerando as especificidades de cada contexto de ensino.

Nesta pesquisa, fundamentamo-nos, teoricamente, nos estudos sobre letramento crítico, conforme as diretrizes referentes ao trabalho com a leitura em LE, apresentadas pelas OCEM (BRASIL, 2006), especialmente em relação aos conceitos de letramento e letramento crítico, a relação entre letramento crítico e ensino de língua estrangeira, às diferentes concepções de leitura e ao trabalho de leitura em uma perspectiva de LC. Discutimos, também, os desafios de se ensinar uma língua estrangeira na perspectiva do LC e na era pós-método.

Para a análise, partimos das seguintes perguntas:

1. Os textos, propostos para o trabalho com a leitura na coleção didática selecionada para análise, promovem o desenvolvimento do letramento crítico?
2. As atividades de compreensão escrita, que acompanham esses textos, favorecem o desenvolvimento do letramento crítico?
3. O manual do professor fornece subsídios teóricos e metodológicos de modo a conduzir o trabalho do professor em uma perspectiva crítica?

A fim de responder a essas perguntas, analisamos uma coleção didática para o ensino de inglês no Ensino Médio que assumia, em sua fundamentação teórica, o letramento crítico como proposta de trabalho e afirmava serem as OCEM (BRASIL, 2006) o

embasamento teórico-metodológico que norteou a elaboração da coleção. A análise da coleção didática foi feita em três partes, sendo a primeira, uma análise global da coleção didática selecionada, mais especificamente o livro do aluno e o manual do professor. Em seguida, analisamos a coletânea de textos, da seção de leitura (*Reading*), em termos de gênero textual, de suporte e de autenticidade. Por último, selecionamos dois textos da seção de leitura (*Reading*) de cada ano do Ensino Médio, de modo que analisamos um total de seis textos, representantes das diferentes unidades temáticas apresentadas na coleção didática. Essa análise dos seis textos contemplou os gêneros textuais, os suportes e a autenticidade, assim como seus conteúdos e temáticas, as imagens que acompanhavam cada texto, as atividades de compreensão escrita e as orientações constantes no MP.

Em resposta à pergunta 1 (Os textos, propostos para o trabalho com a leitura na coleção didática selecionada para análise, promovem o desenvolvimento do letramento crítico?), a análise revelou que os textos, propostos para o trabalho com a leitura, na Coleção X, eram representativos de poucos gêneros textuais, uma vez que a maioria deles, 60%, era artigos (da Internet, de jornal e de revista), segundo as referências constantes no sumário do livro do aluno. Além da pouca diversidade de gêneros textuais, observou-se também a pouca variedade dos suportes textuais. A maior parte dos textos da seção de leitura, ou seja 60%, foi retirada de páginas da Internet. A análise revelou o predomínio de textos identificados como adaptados, 60% do total, e a ocorrência de textos sem indicação de fonte de origem, quase 20% do total de textos.

A pouca representatividade dos gêneros textuais e seus suportes, além do predomínio de textos identificados como adaptados, levou-nos a entender que o trabalho de leitura, proposto na coleção analisada, poderia restringir o acesso do aluno aos diferentes usos sociais da língua alvo, a sua compreensão da forma como o texto relaciona-se criticamente aos seus propósitos sociais e o seu trabalho de reflexão acerca dos papéis que os textos representam nas diversas culturas da língua alvo. Nesse sentido, entendemos que a coletânea de textos da Coleção X não trabalha, efetivamente, na perspectiva proposta pelas OCEM ou mesmo baseada em teorias do Letramento Crítico.

Na análise dos textos, Texto 1: *Death of the male*; Texto 2: *Two worlds, one life*; Texto 3: *Human Rights Watch*; Texto 4: *Worldwide changes in food and eating habits*; Texto 5: *Advertising: It's everywhere*; e Texto 6: sem título, discutimos algumas questões explicitamente tratadas nesses textos, assim como alguns aspectos relacionados às suas temáticas que não foram abordadas por seus autores. Ao analisarmos as temáticas tratadas nos

seis textos, observamos que elas favoreciam uma abordagem interdisciplinar e transversal e as discussões delas decorrentes poderiam contribuir para a compreensão de mundo do aluno e ser consideradas socialmente relevantes e adequadas para um trabalho de acordo com as OCEM e com as teorias de letramento crítico. Entretanto, observamos que as temáticas não incluíram a realidade local, uma vez que a autoria e o público alvo da coleção são alunos do Ensino Médio brasileiro, cabendo ao professor a tarefa de preencher essa lacuna. A análise dos seis textos incluiu, ainda, uma breve discussão das imagens que os acompanhavam. O resultado dessa análise mostrou que as imagens mostraram-se pouco adequadas às suas finalidades de uso por serem, muitas vezes, pouco informativas e coerentes com a temática proposta no texto. Diante desses resultados, entendemos que a coletânea de textos, proposta para o trabalho com a leitura na Coleção X, promovem parcialmente o LC, ou seja, o trabalho nessa perspectiva se dá apenas em relação a alguns aspectos das temáticas neles tratadas.

Para responder à pergunta 2 (As atividades de compreensão escrita que acompanham esses textos, favorecem o desenvolvimento do letramento crítico?), observamos as atividades de compreensão escrita que acompanham os textos a fim de se verificar se elas favoreciam a promoção do LC. Constatamos que essas atividades cumpriram os objetivos propostos pelo MP e permitiram o desenvolvimento de algumas capacidades de leitura tais como aquelas referentes à compreensão geral e específica do texto e à produção de inferências globais e locais, essenciais para a formação de um leitor proficiente. Contudo, outras capacidades de leitura como as que exploram o gênero textual trabalhado, as imagens que acompanham os textos, a intertextualidade, os efeitos de sentido que o texto provoca, dentre outras (CAFIEIRO, 2005) deixaram de ser abordadas, uma vez que, de modo geral, as atividades de compreensão escrita dos diferentes textos eram, praticamente, do mesmo tipo. Em geral, as atividades de compreensão escrita eram apresentadas de forma padronizada, o que pode não garantir uma progressão da aprendizagem do aluno ao longo Ensino Médio.

Retomando o principal foco de nossa análise, o Letramento Crítico, ressaltamos que as atividades de compreensão escrita deixaram de problematizar o texto com questões referentes às razões, às perspectivas e aos interesses específicos, históricos e ideologicamente gerados, pelos quais o autor escreveu. Além disso, as atividades de compreensão escrita pouco levaram o aluno à construção dos sentidos do texto e não criaram oportunidades para a comparação com outros pontos de vista, para que o aluno pudesse ter acesso a outras visões e perspectivas, e para que ele fosse conduzido a refletir criticamente sobre as temáticas, as diferentes perspectivas e a identificação de vozes presentes e ausentes nos textos. Com base

nessas constatações, entendemos que as atividades de compreensão escrita não contribuem efetivamente para a promoção do letramento crítico.

A fim de responder a pergunta 3 (O manual do professor fornece subsídios teóricos e metodológicos de modo a conduzir o trabalho do professor em uma perspectiva crítica?), analisamos se o MP apresentava subsídios teóricos e metodológicos que pudessem orientar o professor para um trabalho de leitura de forma a promover discussões com os alunos que possibilitassem a exploração das temáticas do textos em relação aos pontos de vistas e vozes incluídos e excluídos, ao contraste e a comparação com outros textos, as realidades global e local, dentre outras diversas possibilidades de se trabalhar na perspectiva do letramento crítico. Nessa análise, observamos a pouca contribuição do MP na formação do professor reflexivo e, conseqüentemente, para a promoção do LC nos alunos.

Com base nos resultados das análises e nas respostas às perguntas da pesquisa, podemos inferir que o letramento crítico ainda não é uma realidade no trabalho com a leitura na Coleção X. Além disso, o trabalho de leitura na perspectiva do LC parece estar apenas no nível dos temas presentes na coleção analisada. A partir da análise das orientações para as atividades da seção de leitura (*Reading*) apresentadas no MP, podemos inferir que a Coleção X deixa a cargo do professor a tarefa e a iniciativa de propor um trabalho mais aprofundado sobre os temas dos textos. Entretanto, nossa experiência tem nos mostrado que, geralmente, o professor de inglês não tem sido formado para ensinar um língua estrangeira na perspectiva crítica e, portanto, ele pode ter dificuldades ou mesmo não ter ciência da relevância de se ensinar uma língua estrangeira à luz das teorias de letramento crítico. Essas constatações vão ao encontro do pressuposto, fio condutor desta pesquisa, de que os LDs de inglês para o Ensino Médio ainda não refletem as orientações constantes nas OCEM (BRASIL, 2006) sobre o desenvolvimento de um trabalho com a leitura na perspectiva do LC, apresentado no capítulo introdutório deste estudo.

É importante mencionar que as conclusões provenientes desse estudo não objetivaram apontar uma imagem negativa ou possíveis erros na coleção didática analisada, uma vez que efetuamos uma análise parcial da mesma, ou seja, o estudo contemplou apenas a proposta de trabalho com a leitura de alguns dos textos da seção de leitura (*Reading*). Isso quer dizer que não podemos fazer quaisquer generalizações sobre a qualidade da Coleção X, ou mesmo garantir que, na totalidade do trabalho proposto ao longo dos três anos do Ensino Médio, não existam maiores possibilidades de essa coleção realmente estar em conformidade com as OCEM e com as teorias sobre letramento crítico.

A partir das respostas às perguntas que nortearam nossas análises, novas perguntas vieram à tona:

- A proposta da coleção como um todo educaria para a cidadania e para a promoção do LC, conforme orientam as OCEM?
- A análise de uma unidade inteira da coleção didática resultaria em resultados semelhantes aos encontrados na análise parcial?
- A investigação do trabalho na perspectiva do LC com as outras capacidades - produção escrita, produção e compreensão oral – apresentariam resultados semelhantes aos encontrados na investigação da compreensão escrita?
- A investigação do trabalho com a compreensão escrita em outras coleções didáticas traria resultados semelhantes àqueles encontrados neste estudo?

Se por um lado essas perguntas podem denotar as limitações desta pesquisa, por outro, elas configuram-se como propostas para novos estudos. Nesse sentido, sugerimos que estudos sejam realizados a fim de que se compreenda como os avanços das pesquisas em Linguística Aplicada e das políticas públicas podem ser refletidos em melhorias no ensino de inglês, na educação básica, visando à qualidade da educação, mais especificamente às propostas de letramento crítico e às de formação para a cidadania. No caso do livro didático, seriam importantes mais estudos que pudessem contribuir para que esse material refletisse as pesquisas mais recentes e atualizadas em relação ao ensino de inglês e à sua importância para a educação de cidadãos críticos, além daqueles sobre seu uso, seu processo de seleção e os impactos da avaliação do PNLD nos livros didáticos. Outra sugestão seria analisar mais coleções didáticas, ou, no caso de se analisar uma única coleção, que essa análise contemple uma unidade inteira permitindo compreendê-la como um todo. Sugerimos um estudo que aponte as mudanças necessárias para que os cursos de formação de professores eduquem esses profissionais para a cidadania e para o tratamento das questões sociais, juntamente com os aspectos linguísticos da língua estrangeira.

Gostaríamos que esse estudo pudesse, de alguma forma, contribuir para a produção e avaliação criteriosa de materiais didáticos para o ensino de inglês no contexto brasileiro ou com a preparação de material didático por parte dos professores, tentando encurtar o longo caminho a ser percorrido a fim de que o letramento crítico seja efetivamente explorado pelos materiais didáticos. Outra contribuição seria o fornecimento de subsídios teóricos tanto para um trabalho de leitura em livros didáticos, em uma perspectiva de letramento crítico, que levasse em consideração os pressupostos de uma pedagogia pós-

método, (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006), quanto para uma melhor compreensão dessas teorias. Esses subsídios teóricos poderiam, por sua vez, contribuir para a formação de professores e para suas práticas pedagógicas, contemplando e incentivando uma análise crítica do seu contexto sociohistórico de atuação e as experiências dos participantes do processo pedagógico (professores e alunos). Sendo assim, esses aspectos seriam os fios condutores, potencialmente relevantes, para se estabelecer novos objetivos pedagógicos, abrindo novas possibilidades de trabalho que dificilmente estariam incluídas nos pressupostos teóricos educacionais (GIROUX, 1988) de métodos e de abordagens que criam e sustentam as desigualdades sociais (KUMARAVADIVELU, 2006). Por fim, não poderíamos deixar de mencionar a contribuição da pesquisa para o nosso próprio crescimento profissional, tanto no que se refere ao processo de realização de uma pesquisa quanto ao aprimoramento teórico sobre o ensino de língua estrangeira na perspectiva do letramento crítico e da pedagogia pós-método.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, G. L.; IRVINE, P. Informing a critical literacy with ethnography. In: LANKSEAR, C. e McLAREN, P. L. (Ed.). *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. Albany: State University of New York Press, 1983. p. 81 – 104.

ARANTES, J. E. O. *Livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../juliana\\_estevesarantes\\_diss.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../juliana_estevesarantes_diss.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2010.

ARAÚJO, M. S. *Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do ensino médio*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em: [http://www.btdt.ufpa.br/tde\\_arquivos/5/TDE-2008-10-06T131001Z-159/Publico/Dis\\_Marcus\\_Araujo\\_2006\\_PPGL.pdf](http://www.btdt.ufpa.br/tde_arquivos/5/TDE-2008-10-06T131001Z-159/Publico/Dis_Marcus_Araujo_2006_PPGL.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2010.

AUSTRALIA. Department of Education. *Critical literacy*. 2009. Disponível em: <<http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

BERLIN, J. A. Literacy, Pedagogy and English studies: postmodern connections. In: LANKSEAR, C. e McLAREN, P. L. (Ed.). *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. Albany: State University of New York Press, 1983. p. 247 – 270.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998. cap. 4, p. 133 – 140.

BOTTON, F. B. Novos homens: uma abordagem teórica das masculinidades no processo de modernização brasileiro. In: *Revista Historiar*, Sobral, v.2, p. 1-17, 2009.

BRAHIM, A. C. S. M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. In: *Revista X*, Curitiba, v.1, p. 11-31, 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/5376/6513>>. Acesso em: 2 fev. 2010.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*, Lei n. 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Guias de livros didáticos /PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) / 2009; 2011.* Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 01 fev 2011.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13-24.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC/SEB, 2006. 239 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.* Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.* Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC, SETEC, 2002. 244 p.

BRITO, R. S. Intrincada trama de masculinidades: fracasso escolar de meninos. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.127, p. 129-149, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0636127.pdf>>. Acesso em: 23 nov 2010.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.* 2nd ed. White Plains, NY: Longman, 2001. 480 p.

BURITY, J. A. Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo. In: *Trabalhos para Discussão*, n. 107, p. 1-12, 2001. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

CAFIERO, D. *Leitura como processo.* Ed. Belo Horizonte: Ceale, v. 01, 2005. 67 p. (Alfabetização e letramento)

CELLARD, A. A Análise documental. In: POUPART, J. *et al.* *A pesquisa aualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295 – 334.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. In: *Reading Online*, v. 4, n. 9, não paginado, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: Ana Antônia de Assis-Peterson. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. v. 1, p. 19-54.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks,CA: Sage, 2000 *apud* LAZARATON, A. Evaluative criteria for qualitative research in Applied Linguistics: Whose criteria and whose research? In: *The Modern Language Journal*. v. 87, n.1, p. 1-12, 2003.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: \_\_\_\_\_; CRISTÓVÃO, V. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p 199-234.

\_\_\_\_\_. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005

DIEESE. *Diversidades e desafios no mercado de trabalho metropolitano*. S.l., 2005, n. 11. 13 p. Disponível em: <[http://www.dieese.org.br/esp/estpesq11\\_jovens.pdf](http://www.dieese.org.br/esp/estpesq11_jovens.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2011.

DIONNE, A. M. Developing critical literacy skills. Exploring masculine and feminine stereotypes in children's literature. In: *Inspire The Journal of Literacy and Numeracy for Ontario*, n. 32, p. 1-4, 2010. Disponível em: <[http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacy\\_numeracy/inspire/research/WW\\_Critical\\_Literacy.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacy_numeracy/inspire/research/WW_Critical_Literacy.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2010.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In.: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. In: *Revista Entretextos*, v. 7, p. 189-203, 2007. Disponível em: <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf/14.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

EDMUNDSON, M. V. S. Leitura e compreensão de textos no livro didático de língua inglesa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2004 *apud* DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: \_\_\_\_\_; CRISTÓVÃO, V. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p 199-234.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. *Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 1. ed. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 99 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154588por.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

FERRAZ, D. M. *Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. In: *Línguas & Letras*, v. 7, n.12, p. 171-187. 2006. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/Ingles/aparecidajferreira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Ingles/aparecidajferreira.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2011.

FRANÇA, J. L. *et. al. Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. Ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. 258 P. (Coleção Aprender).

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 96p. (Polemicas do nosso tempo4)

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Paz. 1987. 184 p.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: \_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. cap. 4, p. 41-57.

GIROUX, H. Literacy and the politics of difference. In: LANKSEAR, C. e McLAREN, P. L. (Ed.). *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. Albany: State University of New York Press, 1983, p. 367 – 378.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: *Cadernos ANPAE*, v. 1, p. 1-13, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2011.  
HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 3. ed. Harlow: Longman, 2001, cap. 6, p. 78-96.

IBGE. *Informação Demográfica e socioeconômica. Síntese de indicadores sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2009. n. 26. 252 p. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2009/indic\\_sociais2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2009/indic_sociais2009.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2010

IBGE. *Informação Demográfica e socioeconômica. Síntese de indicadores sociais*. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2010. n. 27. 317 p. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2010

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de atividades 2009*. São Paulo: Unibanco, 2010. 51 p. Relatório. Disponível em: <[http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/rel\\_atividades\\_2009.pdf](http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/rel_atividades_2009.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2011.

JEWITT, C.; KRESS, G.R. (ed.). *Multimodal Literacies*. New York: Peter Lang, 2003.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: *Línguas e Letras*, Cascavel, v. 8, n.14, p. 79-105, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

JORGE, M. L. S. Dicionário crítico da educação: ensino de língua estrangeira. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 90-92, 2000.

\_\_\_\_\_. EFL Critical education: approaching diversity in Brazil. In: *AAAL American Association for Applied Linguistics*. The AAAL Annual Conference Program. Washington, DC: AAAL, 2009. p. 148-149.

\_\_\_\_\_. *Critical EFL in Brazil*. Presented at the American Association for Applied Linguistics conference, Denver, CO.

\_\_\_\_\_; TENUTA, A. O lugar de se aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês na escola pública não funciona?* São Paulo: Parábola, 2011, p. 121-132.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.

KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language education. In NORTON, B. & TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 30-52.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003. 339 p.

\_\_\_\_\_. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 258 p.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, Inc, 2000. 208 p.

LANKSEAR, C.; McLAREN, P. L. Critical literacy and the postmodern turn. In: \_\_\_\_\_. *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. Albany: State University of New York Press, 1983, p. 379-425.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: \_\_\_\_\_. *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. Albany: State University of New York Press, 1983. p. 1-56.

LAZARATON, A. Evaluative criteria for qualitative research in Applied Linguistics: whose criteria and whose research? In: *The Modern Language Journal*. v. 87, n.1, p. 1-12, 2003.

\_\_\_\_\_. Qualitative research in applied linguistics: A progress report. In: *TESOL Quarterly Journal*. v. 29, n.3, p. 455-472. 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/3588071>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

LEFFA, V. J. Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, H. I. e VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf)>. Acesso em 15 jul. 2010.

LEITE, T. A. *A seleção do material didático para o ensino de língua inglesa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação de Ciências Humanas e Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003. Disponível em: <[http://www6.univali.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=50](http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=50)>. Acesso em: 7 out. 2010.

LOPES, M. C. L.; ANDREOTTI, V.; MENEZES DE SOUSA, L. M. T. *Uma breve introdução ao letramento crítico na educação em línguas estrangeiras*. Paraná, 2006. 8 p. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7965991/letramentocritico>>. Acesso: 15 mar. 2010.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p. (Temas básicos de educação e ensino)

LUKE, A.; DOOLEY, K. Critical literacy and second language learning. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. V. II. New York: Routledge, 2011. Disponível em: <[http://education.arts.unsw.edu.au/media/File/LukeDooleyCritical\\_Literacy\\_in\\_SLEDec09.pdf](http://education.arts.unsw.edu.au/media/File/LukeDooleyCritical_Literacy_in_SLEDec09.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

MACKEY, A.; GASS, S. M. *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2005. 405 p.  
MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. cap. 2, p. 146-224.

MARTINEZ, J. Z. *Uma leitura sobre concepções de língua e educação profissional de professores de língua inglesa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/2010/Ingles/dissertacoes/julianamartinez.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2010/Ingles/dissertacoes/julianamartinez.pdf)>. Acesso em 02 fev. 2010.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010\\_1/06-Andrea-Katia.pdf](http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_1/06-Andrea-Katia.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2010.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004, p. 5-33.

MOITA-LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49-67.

MORGAN, W. Critical literacy in the classroom: The art of the possible. New York: Routledge, 1997 *apud* CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. In: *Reading Online*, v. 4, n. 9, não paginado, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

NORTON, B., PAVLENKO, A., Addressing gender in the ESL/EFL classroom. In: *TESOL Quarterly Journal*. vol. 38, n. 3, p. 504-513, 2004.

NUNAN, D. An introduction to research methods and traditions. In: *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992, p. 1-23.

\_\_\_\_\_. Second language teaching and learning. Boston, MA: Heinle & Heinle 1999. *apud* MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010\\_1/06-Andrea-Katia.pdf](http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_1/06-Andrea-Katia.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2010.

OLIVEIRA, A. L. A. M; DUTRA, D. P. A Mudança como possibilidade: o micro e o macro num estudo colaborativo. In: Ana Antônia de Assis-Peterson. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, v. 1, p. 97-113.

ONTARIO. Ministry of Education. Critical literacy. In: *The Journal of Literacy and Numeracy for Ontario*, Special edition, p. 1-4, 2009. (Capacity Building Serie). Disponível em: <[http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Critical\\_Literacy.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Critical_Literacy.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2010

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Child maltreatment*. 2010, n. 150. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Org.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. 224 p.

\_\_\_\_\_. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. In: *TESOL Quarterly Journal*, v. 23, n. 4. p. 589-618, 1989.

PINTO, A.; PESSOA, K. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 79-97.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? In: *TESOL Quarterly Journal*, v. 24, n. 2, p. 161-172, 1990. Disponível em: <<http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 173-198.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de materiais e livros didáticos: material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14. p. 25-34, 2005. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005)>. Acesso em: 11 nov. 2010.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p.

ROJO, R., Livros em sala de aula - modos de usar. In: *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14. p. 35-43, 2005. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005)>. Acesso em: 11 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP. p. 1-8, 2004. Disponível em: <[http://suzireis.bravehost.com/osgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/osgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2011.

ROSENBERG, A. J. Multiliteracies and teacher empowerment. In: *Critical Literacy: Theories and Practices*, vol. 4, n.2, p. 7-15, 2010

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <[http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2011.

SEABRA, D. M. A. *Sócio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos novos estudos do letramento*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000416196>>. Acesso em: 2 fev. 2010.

SHOR, I. What is critical literacy? In: *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*. Cambridge, Massachusetts, vol. 1, não paginado, 1999. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. In: *Diversa*, ano I – n. 1, p. 51-66, 2008. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1artigo4\\_mariasilva.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1artigo4_mariasilva.PDF)>. Acesso em: 07 fev. 2010.

SILVA, R. C. Estudos no recentes em Linguística Aplicada Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010\\_1/09-Renato-Silva.pdf](http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_1/09-Renato-Silva.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2010.

SILVA, W. M. Livros Didáticos: Fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 57-78.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

STEVENS, L. P.; BEAN, T. W. *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classroom*. California: Sage Publications, Inc. 2007. 160 p.

TILIO, R. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210387\\_06\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210387_06_pretextual.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VII, n. XXVI, p. 117-144, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

UNESCO. *Relatório de monitoramento de educação para todos brasil 2008*. Educação para todos em 2015: Alcançaremos a meta? Brasília: 2008. 66 p. Relatório. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2010.

UNICEF. *Violência contra as crianças*. 2006. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/pagina\\_estudo\\_violencia.php](http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php)>. Acesso em: 2 fev. 2011.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VII, n. XXVI, p. 73-88, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/inx.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 30 jul .2010.

YEE. S. T. *Two worlds, one life: growing up multiracial*. Disponível em: <<http://www.americancatholic.org/messenger/dec1996/feature2.asp>>. Acesso em: 15 fev. 2011