

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

QUÉZIA DOS SANTOS COSTA

ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ÊNFASE NOS TRAÇOS CULTURAIS IDENTITÁRIOS

Belo Horizonte

2021

QUÉZIA DOS SANTOS COSTA

ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA:

UMA ÊNFASE NOS TRAÇOS CULTURAIS IDENTITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção parcial do título de mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizado de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof^a Dra. Bárbara Orfanó

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2021

C837e Costa, Quézia dos Santos.
Estratégias de letramento crítico no livro didático de língua inglesa [manuscrito] : uma ênfase nos traços culturais identitários / Quézia dos Santos Costa. – 2021.
156 f., enc. : il., grafs., color.

Orientadora: Bárbara Malveira Orfanò.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

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

Bibliografia: f. 146-151.

Anexos: f. 152-156.

1.Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 5. Identidade (Psicologia) – Teses. 6. Características nacionais brasileiras – Teses. I. Orfanò, Barbara Malveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título. CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ÊNFASE NOS TRAÇOS CULTURAIS IDENTITÁRIOS

QUEZIA DOS SANTOS COSTA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Bárbara Malveira Orfanó - Orientadora

UFMG

Prof(a). Fernanda Peçanha Carvalho

Colégio Técnico da UFMG

Prof(a). Mara Passos Guimarães

UFMG

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Pecanha Carvalho, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 26/02/2021, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mara Passos Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 27/02/2021, às 13:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Barbara Malveira Orfano, Chefe de setor**, em



01/03/2021, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0544715** e o código CRC **555FF23B**.

Aos inesquecíveis professores da Framingham High School, Mr. Lagan, Mrs. Grieci e Mrs. Murphy, que a 18 anos atrás me ensinaram bondade, compreensão, humanidade – e depois me ensinaram inglês.

AGRADECIMENTO

A Deus, que me conservou a saúde física e mental para que eu pudesse escrever esta dissertação em plena pandemia da Covid-19. Só Ele sabe como foi difícil manter a inspiração e o foco, em meio a tanto caos.

A meus pais, Pedro e Ana, que estudaram até onde foi possível e me ensinaram a valorizar o estudo, o conhecimento e o esforço de quem procura obtê-lo. Vocês sempre me incentivaram em minha caminhada acadêmica, por isso, essa vitória também é de vocês, que do outro lado do continente torcem por mim.

À minha irmã Quênia, pelo apoio incondicional e estímulo sempre presente. Obrigada por compreender os tantos momentos que eu não pude conversar com você (ou minhas sobrinhas) nas ligações de vídeo para dedicar-me à dissertação. É você quem me incita a fazer o meu melhor e me lembrei disso a cada passo da elaboração deste estudo.

A meu companheiro Fernando Henrique, que foi um grande encorajador quando as dificuldades se apresentaram ao longo da pesquisa e é para quem eu vou quando preciso de ânimo (em todos os sentidos). Obrigado por me estimular na jornada até aqui. Não sei o que faria sem você, amor!

À minha orientadora Bárbara Orfanó, que acreditou em mim e de maneira tão competente me conduziu na produção deste trabalho. Obrigada por ler e reler pacientemente cada rascunho e, com suas observações, conselhos e ideias, contribuir para que eles se tornassem textos melhores. Compartilho com você essa realização!

À editora FTD, por disponibilizar a coleção didática para o *corpus* desta pesquisa.

Ser crítico na contemporaneidade pode significar
lutar contra as injustiças sociais por meio da educação,
reivindicar nossa cidadania ativa e participativa,
pensar no "ir além" (ruptura)
para visitar o outro e sair transformado.

Daniel de Melo Ferraz

RESUMO

Este trabalho propõe um diálogo entre letramento crítico, livro didático e cultura, considerando, em especial, os elementos culturais que constituem a identidade do sujeito. O letramento crítico, que defende uma reflexão crítica sobre questões que permeiam a linguagem e as práticas sociais (BRASIL, 2006), vem sendo discutido como uma abordagem que traz uma nova visão de ensino de língua estrangeira para a educação básica. Ele pode ser praticado com o suporte do livro didático, cujo papel não é apenas transmitir ideias, mas fortalecer a capacidade crítica dos aprendizes, por meio do trabalho de temas relevantes para a aprendizagem (BARROS E SANTOS, 2012). A presente pesquisa concebe a cultura como um desses temas, dado que ela pode revelar relações de dominação, conflitos e intolerância perante certos modos de vida (KRAMSCH, 2001). Assim, o estudo conduzido não só enfatiza a aplicação do letramento crítico e o papel do livro didático na prática docente, mas também reconhece a importância de se incluir a cultura no diálogo entre letramento crítico e livro didático. Promovendo, portanto, a interação entre esses três elementos, esta pesquisa teve como objetivo analisar as estratégias de letramento crítico que uma coleção de livros didáticos de língua inglesa indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018 e destinada ao Ensino Médio se serve para retratar traços culturais identitários de língua, modos de vida e arte. Para tanto, utilizou-se uma metodologia de pesquisa documental de natureza qualitativa interpretativista e, como resultado, averigou-se um total de 10 estratégias críticas, repetidamente utilizadas em atividades distintas e empregadas de maneira individual ou combinadas entre si. Essas estratégias propõem o debate e a discussão crítica de diversas questões de relevância social, assim contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Concluiu-se, portanto, que a adoção de uma ótica crítica, especialmente reforçada pelos livros didáticos, pode contribuir para um ensino de língua inglesa voltado para o empoderamento crítico e cidadão do discente.

Palavras-chave: Letramento Crítico – Cultura – Identidade – Livro Didático.

ABSTRACT

This work proposes a dialogue between critical literacy, textbooks, and culture, considering in particular cultural elements that constitute one's identity. The critical literacy, which defends critical reflection on issues that permeate language and social practices (BRASIL, 2006), has been discussed as an approach that brings a new vision of foreign language teaching to basic education. It can find support in the textbook, whose role is not only to transmit ideas, but to strengthen the critical capacity of learners through the work of themes which are relevant to learning (BARROS E SANTOS, 2012). The present research conceives culture as one of these themes, given that it can reveal relations of domination, conflicts and intolerance towards certain ways of life (KRAMSCH, 2001). Thus, the study conducted in this research not only emphasizes the application of critical literacy and the role of textbooks in teaching practice, but also recognizes the importance of including culture in the dialogue between critical literacy and textbooks. Promoting, therefore, interaction between these three elements, this research aimed to analyze the critical literacy strategies employed in a collection of English textbooks indicated by the 2018 National Textbook Program for the High School focusing on three main domains: identity cultural traits of language, ways of life and art. For that, we used a documentary research methodology within a qualitative and interpretative nature, and, as result, a total of 10 critical strategies were found, repeatedly used in different activities and employed individually or combined with each other. These strategies propose the debate and critical discussion of several issues of social relevance, thus contributing to the development of students' critical consciousness. It was concluded, therefore, that the adoption of a critical perspective especially reinforced by textbooks can contribute to an English language teaching aimed at the critical and citizen empowerment of the student.

Keywords: Critical Literacy – Culture – Identity – Textbook

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Atividade da seção <i>Writing</i> (unidade 3, v. 1)	73
FIGURA 2 - Atividade da seção <i>Warm-Up</i> (unidade 3, v. 1)	74
FIGURA 3 - Atividades da seção <i>Warm-Up</i> (unidade 3, v. 1)	75
FIGURA 4 - Atividades da seção <i>Wrap-Up</i> (unidade 3, v. 1)	78
FIGURA 5 - Atividades da seção <i>Listening</i> (unidade 3, v. 3)	79
FIGURA 6 - Atividade da seção <i>World of Literature</i> (v. 3)	81
FIGURA 7 - Atividade da seção <i>Reading</i> (unidade 2, v. 1)	83
FIGURA 8 - Atividade da seção de Abertura (unidade 4, v. 1)	84
FIGURA 9 - Atividades da seção <i>Listening</i> (unidade 4, v. 1)	87
FIGURA 10 - Atividade da seção <i>Speaking</i> (unidade 4, v. 1)	88
FIGURA 11 - Atividade da seção de Abertura (unidade 1, v. 2)	89
FIGURA 12 - Atividade da seção <i>Warm-Up</i> (unidade 1, v. 2)	91
FIGURA 13 - Atividade da seção <i>Warm-Up</i> (unidade 1, v. 2)	92
FIGURA 14 - Atividade da seção <i>Reading</i> (unidade 1, v. 2)	93
FIGURA 15 - Atividades da seção <i>Reading</i> (unidade 1, v. 2)	94
FIGURA 16 - Atividades da seção <i>Vocabulary</i> (unidade 1, v. 3)	98
FIGURA 17 - Atividade da seção <i>Warm-Up</i> (unidade 3, v. 3)	100
FIGURA 18 - Atividade da seção <i>WarmUp</i> (unidade 3, v. 3)	102
FIGURA 19 - Atividade da seção <i>Reading</i> (unidade 2, v. 3)	103
FIGURA 20 - Atividade de Abertura (unidade 2, v. 1)	105
FIGURA 21 - Atividade da seção <i>Wrap-Up</i> (unidade 6, v. 2)	108
FIGURA 22 - Atividade da seção <i>Listening</i> (unidade 3, v. 1)	109
FIGURA 23 - Atividade da seção <i>Listening</i> (unidade 3, v. 1)	110
FIGURA 24 - Atividade da seção <i>Listening</i> (unidade 3, v. 1)	111
FIGURA 25 - Atividade da seção <i>World of Literature</i> (v. 1)	112
FIGURA 26 - Atividade da seção <i>World of Literature</i> (v. 2)	113
FIGURA 27 - Atividade da seção de Abertura (unidade 2, v. 2)	114
FIGURA 28 - Atividades da seção <i>Speaking</i> (unidade 2, v. 2)	116
FIGURA 29 - Atividade da seção <i>Listening</i> (unidade 2, v. 2)	118

FIGURA 30 - Atividade da seção <i>Listening</i> (unidade 2, v. 2)	119
FIGURA 31 - Atividade da seção <i>Warm-Up</i> (unidade 4, v. 3)	119
FIGURA 32 - Atividade da seção <i>Warm-Up</i> (unidade 4, v. 3)	120
FIGURA 33 - Atividade da seção <i>Listening</i> (unidade 4, v. 3)	122
FIGURA 34 - Atividade da seção <i>Reading</i> (unidade 4, v. 3)	123
FIGURA 35 - Atividade da seção <i>Reading</i> (unidade 4, v. 3)	123
FIGURA 36 - Atividade da seção <i>Wrap-Up</i> (unidade 4, v. 3)	124

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1 - Títulos e temas das unidades dos volumes didáticos.....	65
QUADRO 2 - Distribuição das atividades nas seções dos volumes.....	69
QUADRO 3 - Categorização das atividades.....	70
QUADRO 4 - Utilização das estratégias por categoria de análise.....	126
GRÁFICO 1 - Utilização total das estratégias.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

LC- Letramento Crítico

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	13
1.1– Justificativa	14
1.2– Objetivos	16
1.3 – Organização da Dissertação	17
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1– Letramento Crítico	19
2.1.1 – Trajetória do termo letramento e raízes do Letramento Crítico	20
2.1.2 – Pressupostos e fundamentos teóricos do Letramento Crítico.....	21
2.1.3 – Compreendendo o " crítico" do Letramento Crítico	25
2.1.4 – Letramento Crítico e ensino de língua inglesa	28
2.2 – Estudo de aspectos culturais	30
2.2.1 – Cultura na era da globalização: contextualização do termo	31
2.2.2 – Concepções sobre identidade cultural	33
2.2.3 – Relevância da identidade cultural no âmbito educacional	35
2.2.4– Reflexões sobre traços da identidade cultural	38
2.2.4.1 –Língua	38
2.2.4.2 –Modos de vida	42
2.2.4.3– Arte	44
2.3 – O livro didático	47
2.3.1 – O papel pedagógico do livro didático	48
2.3.2– O tratamento de questões culturais no livro didático	51
2.4 – Conclusão	54

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	56
3.1 – A pesquisa documental como método de investigação	56
3.2 – Abordagem qualitativa de natureza interpretativista	59
3.3 – Seleção e descrição do <i>corpus</i> de pesquisa	62
3.4 – Procedimentos de análise de dados	66
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
4.1 – Análise das atividades referentes à categoria 1: língua	72
4.2 – Análise das atividades referentes à categoria 2: modos de vida.....	82
4.3 – Análise das atividades referentes à categoria 3: arte.....	105
4.4 – Discussão dos resultados.....	129
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
5.1 – Retomando os objetivos da pesquisa	135
5.2 – Possíveis contribuições da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras	138
6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142

CAPÍTULO 1:

Introdução

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – doravante OCEM, cientes da necessidade de mudança nos meios de condução do trabalho desenvolvido na escola, preconizam uma nova visão de ensino de língua estrangeira para a educação básica (BRASIL, 2006). A perspectiva do letramento crítico é enfatizada nesse documento, assim também como seus princípios, que defendem uma reflexão crítica sobre questões ideológicas, políticas, culturais, identitárias e de poder, dentre outras, que permeiam a linguagem e as práticas sociais (id.; ibid.). Mattos e Valério (2010) concebem o letramento crítico como "a ação pedagógica, exercida de forma consciente e deliberada", que busca promover o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos sobre valores culturais, ideológicos e sócio-históricos disseminados na sociedade em que vivem (p.154).

O livro didático pode atuar como “suporte e gênero discursivo para a prática de letramento crítico no processo de ensino- aprendizagem” cuja função social não se limita apenas em transmitir ideias, mas, sobretudo, em desenvolver a capacidade crítica dos aprendizes (BARROS e SANTOS, 2012, p.1). Em vista disso, muitos foram os trabalhos desenvolvidos na última década considerando o letramento crítico tendo como objeto de estudo o livro didático. Entretanto, raros são os que o fizeram viabilizando uma maior contemplação no campo da cultura, no sentido de se compreender como os elementos culturais que constituem a identidade do sujeito são apresentados nesses recursos didáticos. Desse modo, observamos que no diálogo entre letramento crítico e livro didático, há, todavia, uma carência de trabalhos voltados para a identidade cultural que, como veremos neste estudo, é relevante no preparo para o exercício da cidadania.

Propomos, portanto, desenvolver uma pesquisa de forma a contribuir com o preenchimento de tal lacuna vigente na área da Linguística Aplicada. Ela envolverá uma cuidadosa análise dos mecanismos que uma coleção indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018¹ – a coleção Circles² – se serve para retratar traços culturais identitários de língua,

¹<https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programasdolivro/pnld/guiadolivrodidatico/item/11148guiapnld2018>

² A descrição dessa coleção será apresentada na parte da metodologia deste trabalho.

modos de vida e arte. Entendemos que a temática da identidade cultural, dentre as inúmeras questões ideológicas possíveis de serem exploradas, merece ser discutida por meio das atividades que o livro didático de língua inglesa oferece, e aqui o faremos a partir dos princípios teóricos do letramento crítico. Uma vez que tal perspectiva permite a reflexão de questões sociais e prioriza um posicionamento crítico sobre elas, considera-se pertinente sua utilização no desenvolvimento deste trabalho.

Para apresentar o tema e contextualizar nossos estudos, desenvolvemos esta introdução que trará em suas seções considerações iniciais e pontos relevantes para sua compreensão. Começaremos com a justificativa, identificando a relevância da pesquisa e as possíveis contribuições que dela poderão advir. Logo após, indicaremos os objetivos (geral e específicos), que esclarecerão o que é pretendido com esse trabalho e definirão as metas de pesquisa. Em seguida, descreveremos as motivações que serviram como base para a elaboração da análise, apontando alguns fatores que incitaram o interesse dessa pesquisadora pela temática discutida, assim como pela escolha do instrumento de coleta de dados. E por fim, passaremos, então, para a organização da dissertação, visando explicitar de forma generalizada os conteúdos estruturados em cada capítulo e a ordem em que eles serão apresentados no decorrer do estudo.

1.1 – Justificativa

Mattos (2015) explica que, no contexto educacional da atualidade, com suas diversas possibilidades pedagógicas, faz-se essencial considerar a noção do letramento crítico, enfatizada pela autora como exercício de problematização e expansão de perspectivas. Esse letramento crítico, que compreende a linguagem como atividade social e valoriza a formação crítica dos discentes, advoga que não se pode desconsiderar os aspectos ideológicos inerentes da linguagem e da construção de significado (MATTOS, 2015). Gee (2008) argumenta que a construção de significado por meio da interpretação de tudo o que chega até nós por meio da linguagem é fundamental para que se possa compreender os privilégios, a repressão e as relações de poder. Ao construir seu próprio significado, o indivíduo será capaz de, através da linguagem, atuar em diferentes práticas sociais, a fim de posicionar-se como sujeito crítico e provocar mudanças, se assim o desejar (GEE, 2008). De acordo com o autor, o letramento crítico propicia um ensino voltado para o empoderamento do aluno, capacitando-o a rejeitar a opressão e a realizar

transformações sociais (id.; ibid).

As OCEM elaboradas em 2006, também reconhecem a importância do letramento crítico, principal arcabouço teórico que norteia a presente pesquisa. Esse documento, cujos olhares estão voltados para o caráter educativo, cidadão e crítico do ensino, aponta que o letramento crítico tem como um de seus princípios a formação de um leitor que compreende 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). Mattos (2015) ainda pontua que as OCEM priorizam o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, viabilizando reflexões sobre discursos distintos e suas relações de poder, assim também como uma ação em prol de uma transformação social.

Acredita-se que o livro didático, "identificado como um gênero que funciona comunicativamente como uma fonte de instrução e informação sobre como as pessoas fazem coisas na sociedade", é capaz de abranger múltiplos discursos, permitindo uma postura crítica sobre questões que regularmente envolvem a vida social dos educandos (HEMAIS, 2009, p. 69). Essa é uma das razões as quais a relação entre livro didático e letramento crítico vem sendo de grande interesse ultimamente para pesquisadores das áreas da Educação e da Linguística Aplicada. É crescente o número de estudos surgidos nos últimos anos com o intuito de investigar o papel do livro didático no trabalho de letramento crítico. Em sua maioria, eles procuram analisar como as atividades desse recurso pedagógico podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades críticas dos alunos, e alguns desses estudos serão apresentados mais adiante no referencial teórico.

Percebemos, contudo, que poucos pesquisadores se valeram da relação entre letramento crítico e livro didático para, deliberadamente, abordar questões culturais. Tão pouco vemos, dentro dos inúmeros estudos que exploram o letramento crítico em face do livro didático, uma quantidade expressiva de trabalhos que se utilizam desse construto para tratar questões de identidade cultural que, implícita ou explicitamente, possam estar presentes no material pedagógico. Diante da inópia de trabalhos nessa direção, justifica-se uma proposta de pesquisa que considere questões específicas de identidade cultural no livro didático, buscando compreender, pelo viés do letramento crítico, os mecanismos empregados para promover um senso crítico sobre elas.

Julgamos necessária uma resposta a essa lacuna porque a cultura, em especial, configura-

se num importante tema a ser trabalhado, uma vez que pode revelar relações de dominação, conflitos e intolerância perante certos modos de vida (KRAMSCH, 2001). O processo de ensino-aprendizagem de língua, segundo Pennycook (2001), deve ser assimilado dentro de seu cenário cultural, levando em consideração o modo como os elementos integrantes da cultura funcionam nos múltiplos discursos. Esses elementos componentes da cultura são os traços que classificam uma pessoa como pertencente a um certo grupo e que, conseqüentemente, constituem sua identidade cultural (OLIVEIRA, 2004). O trato com a identidade cultural, partindo de suas raízes, permite a formação de um cidadão consciente de sua função no seu espaço de origem, tornando-o apto para inserir-se no mundo (BRASIL, 2001). Assim, podemos afirmar que a escassez de trabalhos existentes nessa linha, (e, portanto, a importância de preenchê-la), é o fio condutor dessa pesquisa.

1.2 – *Objetivos*

O presente trabalho visa averiguar meios de promoção do letramento crítico, a partir das atividades de uma coleção de livros didáticos de Inglês para o Ensino Médio. Procura-se salientar que a temática da cultura se configura instrumento instigador de rompimento de padrões, contribuindo para um ensino de língua inglesa focado na percepção crítica e formação cidadã do corpo discente. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar, sob à luz do letramento crítico, as estratégias empregadas pela coleção *Circles*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018, a fim de promover a consciência crítica dos alunos com relação a seus conhecimentos sobre identidade cultural, levando em conta especialmente traços de língua, modos de vida e expressões artísticas. Visando, portanto, alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram propostos:

- Examinar as temáticas abordadas nos volumes didáticos da coleção, com a finalidade de escolher atividades em interface com traços de língua, modos de vida e expressões artísticas.
- Discutir, por meio dos subsídios oferecidos pelo letramento crítico, as estratégias que cada proposta de atividade escolhida utiliza para promover o desenvolvimento crítico dos discentes no que se refere ao campo cultural.

- Verificar as recomendações que a seção do guia didático ao final dos volumes oferece para a execução das atividades, com o objetivo de investigar de que maneira elas orientam o professor na realização de um trabalho voltado para o letramento crítico.
- Oferecer, com base nas discussões de letramento crítico e nos estudos sobre cultura, sugestões de perguntas de compreensão e propostas adicionais de enriquecimento das atividades analisadas nos volumes, visando aprofundar a problematização das questões culturais e aperfeiçoar a capacidade dos alunos de agir criticamente sobre elas.

1.3 – Organização da dissertação

Além deste primeiro capítulo de introdução, este trabalho está estruturado em outros quatro capítulos, a saber: fundamentação teórica, metodologia e análise e discussão dos dados. Assim sendo, segue-se uma síntese dos conteúdos abordados por cada um deles, na ordem em que serão apresentados nesta dissertação.

O capítulo 2, fundamentação teórica da pesquisa, partirá do termo letramento para desenvolver uma análise detalhada do letramento crítico, apontando suas raízes, concepções, criticidade e sua relevância no ensino de língua inglesa. Será conduzido, então, uma discussão dos aspectos culturais introduzindo a temática da cultura, conceituando e contextualizando o termo. Proporemos também algumas reflexões sobre identidade cultural, ressaltando as implicações dos estudos da cultura no contexto educacional. Prosseguindo com nossas reflexões, faremos considerações teóricas sobre traços de língua, modos de vida e arte, que são os traços culturais de identidade a serem especialmente trabalhados nessa dissertação. Tais considerações nortearão as análises dos volumes didáticos que, posteriormente, serão tratadas no capítulo de discussão de dados. Será analisado, de igual modo, o papel do livro didático, bem como a maneira com que as questões culturais nele são tratadas, e, para finalizar, faremos uma conclusão deste capítulo.

O capítulo 3 explicitará a metodologia utilizada e discutirá a análise documental como método de pesquisa, tendo como base o conceito de documento. Ressaltaremos também a perspectiva qualitativa de pesquisa, de cunho interpretativo, e apresentaremos nosso *corpus* de pesquisa, trazendo informações sobre a escolha, descrição e avaliação da coleção didática que neste trabalho será investigada. E por fim, descreveremos as estratégias usadas para coleta e

interpretação dos dados, a fim de esclarecer como as atividades dos volumes foram obtidas e analisadas.

Tendo já discutido a metodologia utilizada no trabalho, passaremos para o capítulo 4, que contemplará a análise dos dados, propriamente dito, e a discussão dos resultados. Primeiramente, contextualizaremos todas as atividades que abordam, respectivamente, língua, modos de vida e manifestações artísticas e as discutiremos, tomando os princípios teóricos explicitados previamente no capítulo 2 como base. Faremos, em seguida, algumas reflexões sobre os resultados obtidos e com tais conclusões encerraremos o quarto capítulo deste trabalho.

No capítulo 5, finalmente, traremos nossas considerações finais, nas quais revisitaremos os objetivos mencionados na introdução e ponderaremos sobre as possíveis implicações da pesquisa para o ensino de Línguas Estrangeiras. Encerraremos o estudo sugerindo propostas de pesquisa para a realização de trabalhos futuros.

CAPÍTULO 2:

Fundamentação Teórica

O presente capítulo apresenta as teorias que fundamentam esta pesquisa e que são relevantes nas áreas do letramento crítico e dos estudos culturais. Assim, primeiramente, apontaremos a principal teoria que norteia essa dissertação – o letramento crítico – e examinaremos suas raízes, seus princípios fundamentais, seu caráter crítico (em comparação a outras vertentes críticas) e sua relevância no ensino de línguas. Introduziremos, ainda, a temática da cultura, explorando algumas definições para o termo e definindo o contexto sócio-histórico em que elas foram concebidas. Refletiremos igualmente sobre a noção de identidade cultural e ressaltaremos a importância da discussão de questões culturais identitárias em aulas de língua inglesa. Discorreremos, todavia, sobre alguns traços culturais específicos que compõem essa noção de identidade, com o intuito de oferecer uma melhor compreensão dos elementos culturais analisados nos volumes didáticos. Em continuidade, explicitaremos o papel do livro didático no ensino de línguas e no tratamento de questões culturais pertinentes à construção da identidade do discente. E para finalizar, faremos uma conclusão na qual estabeleceremos relações entre o conjunto das teorias revisitadas e a proposta de desenvolvimento desse trabalho.

2.1– Letramento crítico

Mattos (2015) compreende o letramento crítico, doravante LC, como exercício de problematização e expansão de perspectivas. Ele está associado à idéia de empoderamento, pois, nas palavras de Gee (2008, p.16), "ser criticamente letrado significa ser capaz de confrontar discursos e analisar como eles competem uns com os outros em relação às relações de poder e interesse, desenvolvendo assim uma postura crítica". Por se tratar do principal arcabouço teórico que norteia a presente dissertação, continuaremos essa seção apresentando uma discussão em torno do LC, e a partir de suas raízes, traremos uma fundamentação teórica explicitando as principais concepções dessa abordagem, seu aspecto crítico e sua influência na educação linguística.

2.1.1– Trajetória do termo letramento e raízes do letramento crítico

Segundo uma das pioneiras nos estudos de letramento no Brasil, Magda Soares (2006), o termo letramento vem da palavra inglesa *literacy*, que é uma junção de *littera*, que em latim significa “letra”, com o sufixo – *cy*, que indica qualidade. Assim, *literacy* é o “estado” ou “condição” que assume aquele que aprende a ler e a escrever (id.; *ibid.*; p.17). Como não dispúnhamos de uma palavra que expressasse o que em inglês já era designado como *literacy*, optou-se simplesmente pela tradução da palavra em português, desse modo criando o termo letramento (id.; *ibid.*). Soares (2006) ainda explica que antes da criação do termo havia apenas a palavra alfabetismo, registrada no dicionário como “estado ou qualidade de alfabetizado” (p. 18), que não era tão corrente como o seu oposto, o analfabetismo. O termo letramento se distingue da alfabetização no sentido que, enquanto a alfabetização denomina o processo de um indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, somente sendo capaz de reconhecer o alfabeto, o letramento trata da apropriação dessas habilidades por parte do usuário da língua e das práticas sociais que elas demandam (id.; *ibid.*). O conceito básico de letramento associado à alfabetização é também definido por Street (1984) como modelo autônomo de letramento.

Alegando que "o letramento (...) não pode ser separado de seus significados políticos e ideológicos e tratado como uma coisa 'autônoma' " (p. 8), Street (1984) denomina o modelo ideológico de letramento como alternativa para o modelo autônomo. O modelo ideológico de Street trouxe o reconhecimento de que, em contextos diferentes, letramentos diferentes se desenvolvem e fez com que este passasse a ser referido no plural – letramentos. Além disso, como o avanço tecnológico iniciado no fim do século XX desencadeou o surgimento dos mais diversos tipos de texto - escrito, visual, auditivo, espacial, gestual etc. - a linguagem passou por mudanças no processo de adaptação a esses meios digitais (LANKSHEAR, 1997). Assim, Lankshear (1997) explica que, a fim de conhecer as diferentes formas que a linguagem assume para percorrer os diferentes meios, as práticas de leitura e escrita tornaram-se multimodais, exigindo uma nova vertente dos letramentos denominada multiletramentos.

Lankshear e Knobel (2006) salientam que, relacionado aos multiletramentos, por sua vez, está a noção do LC. Segundo Cervetti *et e al.* (2001), o LC tem suas raízes na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e nas teorias pós-estruturalistas. Implantada num cenário capitalista, a teoria da crítica social sustentava a ideia de que o homem estava submetido

a uma condição de alienação, na qual sua única opção era adquirir uma atitude crítica que o permitisse livrar-se dela (MARCONDES; TOLEDO, 2014). Em vista disso, tal teoria defendia "a luta por objetivos emancipatórios" por meio do questionamento da "realidade, mesmo que ela se apresente como 'natural', 'evidente' " (id, ibid, p. 174.). Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 45) explicam que o LC se fundamentou na teoria da crítica social

[...] particularmente no que diz respeito ao alívio do sofrimento humano e à necessidade de criar um mundo mais justo através da crítica à existência de problemas sócio-políticos causados pelo 'poder' que alguns grupos dominantes mantêm, ideologias, instituições e práticas sociais e desenvolvimento de alternativas para esses problemas [...]

Cervetti *et al* (2001) explicam, ainda, que o LC também teve seu começo formal com os trabalhos de Paulo Freire (1974), surgidos nos anos 1970. Como apontam os autores, "a ênfase de Freire na ação, seu empenho com o letramento e seu desenvolvimento de uma pedagogia abrangente do letramento, fez com que as preocupações da teoria social crítica se deslocassem da filosofia para a educação" (ibid, s.p.). O ativista brasileiro foi o responsável por iniciar um movimento nas escolas que objetivava rever o trabalho da leitura, considerando os aspectos políticos e ideológicos presentes na língua (MONTE MÓR, 2013). Luke (2004) advoga que foi *A Pedagogia do Oprimido*, publicada por Freire em 1974, que contribuiu mais especificamente para o surgimento do LC, pois a educação libertadora proposta nessa obra promove o pensamento crítico e reprovava o senso comum e a naturalização.

Depois de Freire surgiram outros teóricos que desenvolveram suas próprias ideias de pedagogia crítica, e cujos trabalhos sofreram influências de outras teorias, expandindo as concepções freireanas (RASHIDI; SAFARI, 2011). Assim, a pedagogia crítica deixou de discutir somente questões de classe social e passou a discutir também questões de gênero, sexualidade, raça, idade, entre outras (id.; ibid.). As teorias pós-estruturalistas que vieram impactaram o campo educacional nas décadas de 1970 e 1980, gradualmente substituindo o aprendizado enquanto processo neutro por um aprendizado socialmente construído e ideologicamente constituído – o mesmo defendido pelo LC que mais tarde então surge, decorrente das três teorias aqui discutidas (LANKSHEAR; MCLAUREN, 1993). Na seção seguinte serão discutidos, portanto, os principais princípios do LC, assim também como seus objetivos.

2.1.2 – Pressupostos teóricos e objetivos do Letramento Crítico

Muitos autores defendem que o LC não é um método e que ele não deve ser considerado um conjunto de técnicas e estratégias preestabelecidas. Tomando parte com eles está Jordão (2013), que o concebe como filosofia de educação, uma vez que no LC há uma recusa em "construir metodologias gerais de aplicabilidade universal" (p. 71). Também rejeitando-o como método, Wooldridge (2001) sustenta:

O letramento crítico é uma orientação ao letramento: não é algo separado do letramento em geral, ou uma parte específica de letramento [...] **letramento crítico não é uma técnica ou um conjunto de estratégias, mas sim, parte de uma pedagogia que sustenta toda uma abordagem ou prática de sala de aula.** Uma abordagem crítica ao letramento trata-se de decodificar e codificar o contexto social, político e ideológico do letramento (id.; *ibid.*, p. 287, grifos meus)³.

Entre os autores que concebem o LC como prática de sala de aula, Shor (1999), Mattos e Valério (2010) e Comber (2001) são os que mais se relacionam com esta pesquisa. Shor (1999) o considera como uma prática que desafia o *status quo* para que o sujeito compreenda sua construção sócio-histórica e busque uma mudança ao seu redor. Para Mattos e Valério (2010) o LC é uma prática embasada na necessidade de oferecer aos alunos oportunidades de interação com o texto, de maneira a pontuar, questionar e até mesmo interferir em questões socioculturais que ele traz de forma implícita ou explícita. Comber (2001), por sua vez, o compreende como uma prática filosófica sobre um texto, visando a compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais. Baseada no conceito proposto por Giroux (2001) e amparada nos demais autores até aqui mencionados, a presente pesquisa entende o LC como um movimento educacional que propicia aos alunos oportunidades de reconhecimento e questionamento de intenções e discursos ideológicos nos textos diversos aos quais têm acesso, a fim de conectar esse novo conhecimento a ações de consciência crítica e transformação da sociedade em que vivem.

Segundo Freebody (2008), o LC consiste na promoção de competências que capacitem o indivíduo a ler as práticas sociais de forma crítica e a identificar as fontes, propósitos, interesses e condições de produção do texto, a fim de compreender sua construção social e política. A

³ Tradução nossa. Texto original: "Critical literacy is an orientation to literacy: It is not something separate from literacy in general, or a particular part of literacy; [...] critical literacy is not a technique or set of strategies, but rather, part of a pedagogy underpinning a whole approach or classroom practice. A critical approach to literacy is about decoding and encoding the social, political, and ideological situatedness of literacy".

interação com o texto, dentro dessa perspectiva, oportuniza novas construções de significado mediante os sistemas de valores que ele aciona (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Nesse sentido, o texto configura-se um condutor de ideologias e o LC permitirá que o aprendiz tenha uma visão mais ampla sobre ele, sendo capaz de examinar seu caráter ideológico (id.; *ibid.*). No entendimento de Jordão (2013), ancorado por Taddei (2000), esse caráter ideológico do texto não representa impedimento do acesso à realidade, muito pelo contrário, aqui a ideologia é

entendida no sentido foucaultiano de perspectiva cultural, social, moral, ou melhor, como sendo aquele elemento mesmo do processo de construção de sentidos que permite que o processo aconteça. Ao invés de se apresentar como um "véu" que ocultaria a realidade, a ideologia funciona como sendo nossos "olhos", aquilo mesmo que nos possibilita ver. Sem ideologia não há como construir sentidos – nossos entendimentos são baseados em nossa posicionalidade, nossa perspectiva, nosso "olhar" socialmente construído e que, assim, é sempre ideológico (id.; *ibid.*; p. 74).

Em vista dessa concepção de conhecimento defendida por Jordão (2013), destaca-se a relevância de uma atitude crítica diante dos processos de construção de significado, pois se no LC o texto é ideológico, a prática de construção de significado também o é (id.; *ibid.*). Cervetti, Pardales e Damico (2001) explicam que a construção de significado se refere ao processo de interpretar tudo o que chega até nós através da linguagem, isto é, os significados são construídos na relação do observador com o que ele observa. Os pesquisadores argumentam que um dos pressupostos do LC é que os "significados são sempre contestáveis (nunca dados) e são relacionados às lutas da sociedade pela posse de conhecimento, poder, status e recursos materiais", ou seja, às ideologias (id.; *ibid.*, p. 5).

Foi justamente esse caráter ideológico dos significados que Menezes de Souza (2011) tomou como base para redefinir o LC para os dias atuais. Na visão do educador, o LC propõe-se não somente a ler a perspectiva do autor para entender por que um texto foi escrito de certa maneira, mas principalmente, para entender o porquê eu leio de determinada maneira; isto é, os contextos sociais podem fazer com que os significados ideologicamente construídos por mim sejam diferentes daqueles construídos por outros (id.; *ibid.*). Logo, o LC considera "os leitores como participantes ativos no processo de leitura" quando estes compreendem a ideologia e deixam de "aceitar passivamente a mensagem do texto para questionar, examinar e desafiar as relações de poder" (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 14). As relações de poder, segundo Fogaça e Jordão (2007, s/p) são "os mesmos elementos que permitem que os significados sejam

permanentemente construídos" e "precisam ser compreendidas ao invés de simplesmente ignoradas ou ingenuamente silenciadas".

Shor (1999), também reconhecendo as experiências como imersas nas relações de poder, afirma que o LC é justamente o processo de se tornar consciente dessas experiências como tais, através da leitura e da escrita. Na visão da escritora, o LC faz com que o discente se conscientize da forma como ele tem sido moldado pelos múltiplos discursos a que tem acesso (id.; *ibid.*). Essa conscientização que a autora se refere é a "*conscientização* nos termos freireanos" (p.148): não se trata simplesmente do desenvolvimento de uma consciência linguística, mas de uma consciência linguística crítica (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Mattos e Valério (2010) clarificam que a reflexão que o LC fomenta deve "ir muito além do linguístico" para conseguir "localizar o aluno com relação ao não-dito " (p.148). As autoras ponderam ainda que a reflexão proveniente da consciência linguística crítica permite o empoderamento político do indivíduo, preparando-o para o reconhecimento de seu papel na sociedade e para a transformação de sua situação (id.; *ibid.*). Essa é a razão pela qual deve-se desenvolver a consciência crítica dos aprendizes: para que eles consigam vislumbrar a opressão existente e saibam como superá-la (PESSOA; FREITAS, 2012).

O desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, na perspectiva de Gee (2008), ocorre por meio do debate e do diálogo crítico: os diálogos levarão o discente a rejeitar a opressão e, finalmente, a realizar mudanças sociais – o que o teórico acredita ser o objetivo final do letramento crítico. Morrel (2002) explana que é justamente por proporcionar esses diálogos que o letramento crítico é também definido como engajamento dialógico. Em vista disso, o ponto que ele defende é a problematização de questões sociais contemporâneas e a sugestão de possíveis resoluções como meio de se construir um mundo mais justo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). É dessa ideia que provém o termo "justiça social" que esse construto tanto advoga (id.; *ibid.*).

Reiterando tal ponto, McLaren (2003) reconhece que “qualquer teoria educacional que se preze deve estar fundamentalmente ligada à luta por uma vida qualitativamente melhor para todos, através da construção de uma sociedade baseada em relações não exploratórias e na justiça social” (p. 62). Assim, desenvolver a consciência crítica dos aprendizes, para que eles sejam capazes de propor ações que construam uma sociedade mais justa, parece ser a chave que permeia os objetivos educacionais atuais (PESSOA; FREITAS, 2012). Em fato, os mecanismos utilizados para isso, no livro didático, é exatamente o que este trabalho procura verificar. Há,

todavia, um aspecto importante que nos resta pontuar: a criticidade da natureza do LC. Compreendê-lo também requer compreender o que o crítico significa, distinguindo-o de outras perspectivas teóricas críticas que geralmente são associadas a ele. Na seção que se segue discutiremos, portanto, a que se refere o "crítico" do letramento crítico.

2.1.3 – Compreendendo o "crítico" do letramento crítico

O entendimento do LC em sua totalidade requer também a compreensão do que o termo crítico significa. Para tanto, faz-se necessário contextualizá-lo, por meio de considerações teóricas que expressam o que seria o termo "crítico" na visão de diferentes autores e contrastando-o com outras filosofias críticas existentes. Luke (2003, p. 6) pontua duas maneiras de se perceber o crítico: a primeira como um processo cognitivo, intelectual e desconstrutivo, a segunda como um modo questionador, desafiador e politicamente comprometido de tratar assuntos da humanidade. Ambas as vertentes envolvem a multiciência de discursos, mas Luke (2003) explica que

Ter acesso a múltiplos discursos, discursos concorrentes, discursos controversos, desgastados, pode, mas não necessariamente irá abrir caminhos para o crítico. Isso pode expandir a capacidade de registro de alguns, expandir a polivocalidade de atos de fala e construir um repertório de práticas para uma gama mais ampla de campos sociais. Mas para o crítico acontecer, é necessário que haja alguma dissociação real dos textos e discursos explanatórios disponíveis, uma desnaturalização e desconforto e 'tornar o familiar estranho', o axioma etnográfico clássico sugere.

Conforme a citação acima, é preciso haver uma dissociação, uma desnaturalização do texto para que o crítico ocorra (LUKE, 2003). Luke afirma que é necessário que haja um consequente afastamento do que Gee (1995 apud LUKE, 2003) denomina discurso primário, no intuito de obter o entendimento suficiente para se posicionar com relação a esse discurso. O entendimento do discurso primário, na concepção de Luke (2004), só pode ser obtido quando o sujeito se abre para o discurso do outro. Quando ele percebe que para "alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente" e que "aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro" (SOUZA, 2011, p. 295). Luke (2004) explica que o "outro" diz respeito a todos os excluídos da sociedade, que já sofreram ou sofrem qualquer tipo de discriminação (id.; ibid.). Fogaça e Jordão (2007), com base em Revel (2005), comentam,

ainda, que o significado do crítico não é resolver problemas, buscar soluções ou desvendar a verdade. Segundo os pesquisadores, o sentido está em "estabelecer um distanciamento crítico a fim de problematizar o mundo", pois ao "desafiar nossos pressupostos nós construímos novos sentidos, que serão por sua vez desafiados constantemente" (id, *ibid*, p. 100).

É essa problematização, possibilitada pelo distanciamento do discurso, que caracteriza a segunda maneira de se compreender o crítico apontada por Luke (2003). Pennycook (2004) também analisa o termo "crítico" e indaga que uma forma de o colocar em prática é "aceitá-lo como meio de problematização de nossas ações" (*apud* BORELLI; PESSOA, 2011, p. 23), o que resultaria em "reconhecer que a forma como vemos o mundo precisa ser questionada, assim como os conceitos relativos à consciência, racionalidade e emancipação" (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 23). Isso é a que o LC se propõe: a perturbar o senso comum, desprendendo-se da linearidade e do reducionismo (Lewinson *et al*, 2002). Logo, a criticidade do LC "pode ser compreendida como um exercício analítico e ativo de reposicionamento e questionamento do que possa ser entendido como comum, familiar, normativo ou impositivamente instaurado" (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 433).

É exatamente nesse ponto que o LC se distingue da pedagogia crítica de Paulo Freire. Jordão (2013) explica que, embora o LC seja nutrido pelos trabalhos freireanos e tenha advindo de sua pedagogia crítica, o termo "crítico" em ambas propostas se divergem, adquirindo uma interpretação diferente nos dias de hoje. Segundo a autora, na pedagogia crítica a ideologia tem o papel de confundir o sujeito e impedi-lo de ver a realidade do mundo (*id*; *ibid*). Somente quando o aluno se desvencilha desse sistema de ocultação da ideologia e desvenda a verdade por trás das formas da língua é que ele poderá provocar mudanças sociais (*id.*; *ibid.*). Ainda que o LC vise capacitar o aluno a desvendar as ideologias do texto e tenha como objetivo final a realização de mudanças sociais (GEE, 2008), elas deixam de ser apenas desvendadas para serem expandidas, interrompidas, perturbadas, problematizadas (DUBOC, 2013). Portanto, o LC não se refere hoje à ideia ideológica libertadora de crítica freireana: se refere à ideia de crítica como problematização de práticas de construção de significados e representação de sujeitos (*id.*; *ibid.*).

Discutir sobre o LC requer diferenciá-lo também da leitura crítica, outra perspectiva que muitas vezes é equiparada a ele. Cervetti, Pardales e Damico (2001) explicam que a leitura crítica tem como objetivo evitar as incertezas ou obscuridades do texto, ajudar o leitor a decifrar se a informação realmente é válida ou deve ser duvidada, se é correta ou incorreta, se é verdade ou

apenas ficção. Apesar de levar os leitores a constatar as representações de mundo escolhidas pelos autores, a leitura crítica não os leva a questionar a realidade – pois esta é tida como algo fixo – e nem os engaja necessariamente numa crítica social (id.; *ibid*). Assim, nessa concepção, o texto não é percebido como espaço de luta; a leitura não é suficiente para levar o leitor a examinar as relações de poder e nem a agir criticamente sobre seus conhecimentos (id.; *ibid*). O LC, em contrapartida, tem como principal diferença sua natureza acional, ou seja, sua capacidade de provocar uma atitude consciente e posicionamento crítico sobre o texto (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), ele compreende a leitura como prática social e o texto como um instrumento de construção de significados, não simplesmente de extração deles, por meio da identificação da intenção do autor. Conclui-se, portanto, que o LC complementa e suplementa a proposta de trabalho feita pela leitura crítica (LOPES *et al*, 2006).

Duboc (2015) propõe, a partir de Monte Mór (2009), que questões simples, mas de natureza crítica, sejam incluídas nas discussões e que elas provoquem questionamentos sobre as prováveis razões que levam uma pessoa a pensar de determinada maneira, o lugar de onde ela fala e as relações de poder implícitas no texto. Com relação às questões geralmente apresentadas pelas atividades criticamente embasadas, MCLAUGHLIN e DEVOOGD (2004) fazem referência ao trabalho de Lewison, Flint e Van Sluys (2002). Nesse trabalho, os autores descrevem alguns princípios de LC compreendidos por esse tipo de atividades, que foram desenvolvidos por meio de uma revisão bibliográfica de diversas literaturas produzidas nos últimos trinta anos (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004). Tais princípios, também considerados na análise proposta nessa dissertação, podem ser resumidos em: (1) compreensão do texto para percepção de perspectivas distintas; (2) análise dessas perspectivas, sejam elas explícitas ou não; (3) ênfase em questões sociopolíticas que delatam relações de poder e (4) promoção de justiça social por meio de atitudes a favor da redução das desigualdades (id.; *ibid*, p. 17-8).

Como discutido nesta seção, o crítico do LC enfatiza a quebra de paradigmas e a problematização do que é visto como já dito, fixo e imutável, sendo o ambiente escolar o lugar mais propício para isso (DUBOC, 2012). Segundo Pennycook (2001), os eventos de sala de aula de línguas oferecem preciosos momentos críticos, possibilitando debates e diálogos que revelem a multiplicidade de sentidos possíveis sobre um certo tema. Por conseguinte, são nas aulas de língua inglesa que os alunos têm lugar para questionar e transformar significados, criar seus próprios ou simplesmente aceitar os sentidos construídos por pessoas que também tentaram fazer

suas releituras de mundo (FOGAÇA; JORDÃO, 2007). A partir dessas considerações, discutiremos a seguir a relevância e as implicações do LC no ensino e aprendizado de língua inglesa.

2.1.4 – *Letramento crítico e ensino de língua inglesa*

Segundo Mattos (2011), ao trazer as teorias do LC para o contexto escolar, procura-se substituir os moldes da educação bancária de Freire⁴ por uma relação professor-aluno baseada na responsabilidade social, desconstrução hegemônica e luta coletiva por justiça para todos. Mattos e Valério (2010) acreditam que o LC trouxe um questionamento sobre a postura geralmente acrítica da educação tradicional. As pesquisadoras (MATTOS, VALÉRIO, 2010, p. 141), fundamentadas em Freire (1970), comentam que

[o] tipo de educação promovida pela sala de aula tradicional está a serviço da perpetuação das relações de poder já existentes, promovendo a conformação ao privar o indivíduo de oportunidades para questionamentos. O LC [Letramento Crítico] tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Somente esse tipo de envolvimento pode conduzi-lo à reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano, levando-o, assim, ao questionamento de sua condição.

Além disso, Duboc (2015), ancorada por Assis-Peterson e Cox (2007), afirma que os atuais processos de globalização e o desenvolvimento das tecnologias de informação têm revigorado o interesse em línguas estrangeiras. Em consequência, esta passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica do aluno, tendo em vista que na aprendizagem de uma língua aprende-se também aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos (id.; ibid.). No entanto, os métodos e abordagens tradicionais de ensino na rede básica mostram-se incapazes de adequarem o ensino de língua estrangeira às mudanças sociais geradas pelas novas tecnologias e pela globalização (RICHARDS; ROGERS, 2001). Diante disso, Ferraz (2018, p. 53-4) pontua a necessidade da dimensão crítica para um ensino de línguas mais relevante:

Há inúmeros exemplos que provam que os jovens pertencem a uma geração muito diferente da de três ou quatro décadas atrás, ou seja, parece-nos que ensinar somente a língua, de forma tradicional/ memorizante/ reprodutivista, não

⁴ Neste modelo, o professor é um mero transmissor de conhecimento, enquanto o aluno é um repositório que recebe esse conhecimento de forma passiva.

é suficiente, pois estes jovens têm acesso a esta língua por meio de milhares de sites de ensino gratuito se desejarem. Assim, um ensino significativo de línguas deve englobar o desenvolvimento da criticidade, da cidadania e da justiça social por meio das práticas linguísticas (por exemplo, ensino de gramática, vocabulário e pronúncia) e críticas (por exemplo, ensino contextual, cultural e multifacetado).

Jordão (2013) anui que o LC, no contexto educacional, percebe o ambiente escolar como terreno cultural para o questionamento das relações de poder, construção de conhecimento e atribuição de significados. Duboc (2015) reitera o pensamento de Jordão (2013), afirmando que a aula de língua estrangeira, ao abordar questões sociais fundamentais, constitui um caminho para uma expansão "além do viés comunicativo, uma expansão comprometida com a formação crítica e ética do aluno, que busca contribuir para o tipo de subjetividade necessária nas sociedades contemporâneas" (p. 27). Nessa mesma linha de pensamento, Fogaça e Jordão (2007) concordam que a sala de aula de línguas pode provocar as reflexões preconizadas pelo LC, mesmo que as ideias ali expostas sejam contrárias aos discursos dominantes. Quanto a isso, os autores constataam:

A sala de aula deve ser um espaço ideal e seguro para a reflexão e para a problematização de diferentes questões, no qual os alunos e o professor se sintam confortáveis para questionar diferentes perspectivas, inclusive as suas próprias. Enquanto outros espaços sociais podem ser intimidadores, já que alguns discursos hegemônicos tendem a prevalecer e impor-se em determinados contextos, na sala de aula todas as opiniões podem ser bem recebidas (FOGAÇA; JORDÃO, 2007, p.100).

Jorge (2012) ressalta a relevância da língua inglesa como ferramenta de promoção de criticidade e pondera que a implementação do LC no ensino de língua estrangeira "constitui uma mudança política significativa no que diz respeito a escolas "regulares" (id, ibid, p. 842). Nota-se, dessa forma, o caráter político do ensino de língua inglesa, considerando-se que a língua pode ser compreendida como meio para fomentar a consciência crítica e senso participativo do aluno como cidadão de uma nação. Em vista disso, documentos educacionais foram lançados ao redor do mundo, visando auxiliar educadores na efetivação dessa perspectiva no contexto escolar. Como mencionado no capítulo da introdução, no Brasil temos as OCEM, documento educacional publicado em 2006, que estabelece que as finalidades do ensino médio são "o aprimoramento do educando como ser humano [...], desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico [...]" (BRASIL, 2006, p. 7). Elas fazem referência ao LC como base

educacional e epistemológica, que pode contribuir para ampliar a visão de mundo, trabalhar o senso de cidadania e desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos. (id.; *ibid*).

Também é importante mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, doravante DCN, que têm como objetivo “estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 8). Monte Mór (2013) reconhece que os sinais da necessidade da criticidade na área do ensino não são recentes, mas que se fazem notórios com documentos oficiais que, como esses, "se preocupam com a formação de cidadãos críticos" (p. 31). Nesse sentido, o ensino de língua inglesa contribui, portanto, para a sensibilização dos jovens, desenvolvendo neles uma consciência crítica frente aos temas abordados e preparando-os para assumir uma atitude de protagonista social e cidadão consciente dos desafios do mundo atual (GEE, 2008). Para Gee (2008) os debates e diálogos críticos configuram-se preciosas oportunidades para a discussão de temas sociais fundamentais na construção da consciência crítica do aprendiz e, conseqüentemente, no aprofundamento de seu senso de cidadania. Acreditamos que a cultura, em especial, é um desses importantes temas a ser discutido, pois pode ser um elemento de coerção e discriminação. A próxima seção dessa dissertação terá seu foco nos estudos culturais, que no ensino e aprendizado de língua inglesa, se fazem tão imprescindível.

2.2 – Estudo de aspectos culturais

O conceito de cultura, por mais diversificado que seja, nos dá a entender que o lugar em que nascemos e vivemos, resultante da ação conjunta dos sujeitos que o habitam, influencia nosso jeito de ser (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008f). Quando se fala em "outras culturas", logo vem à mente culturas estrangeiras, culturas de outros países que falam outras línguas, o que pode ser uma possibilidade (BRASIL, 2006). Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que, devido a pluralidade com a qual todos convivemos, essas "outras culturas" estão muito próximas de cada professor e aluno, fazendo-se presentes nos próprios meios de convivência destes (id.; *ibid*). A análise dos livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira que esta dissertação desenvolve leva em conta como as atividades desses livros abordam questões culturais identitárias. O objetivo das próximas seções deste capítulo é, então, discutir os conceitos de cultura e identidade, assim também como o contexto sócio-

histórico em que os termos estão inseridos.

2.2.1 – *Cultura na era da globalização: contextualização do termo*

Segundo Hall (2015), o contexto atual que vivemos é marcado e tem sido caracterizado por crescente globalização. Para o teórico, a globalização

se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras regionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2015, p. 67).

Assis e Nepomuceno (2008a) ponderam que a globalização sempre fez parte da história das culturas, contudo, no século XXI, "o processo de globalização intensificou-se, com seus discursos de uniformização, numa tentativa de homogeneizar o mundo [...]" (p. 2). Elas explicam que, interpretando a globalização como "um processo que atravessa as fronteiras e mescla culturas e civilizações, modos de ser, agir, sentir, pensar e imaginar" (id.; *ibid.*, p.2), a cultura não mais pode ser concebida como "tendo amarras inevitáveis à localidade, pois significados são gerados por pessoas em movimento e pelo fluxo de conexões entre culturas" (CESNIK; BELTRAME, 2005, p. XVIII). Nesse aspecto, as autoras pontuam que a globalização promove não só o contato, mas também o intercâmbio, a permuta e o hibridismo cultural – processo constituído pela inserção e mistura de elementos novos, diferentes e externos a um contexto já existente (id.; *ibid.*).

Hall (2015) esclarece que vivemos em plena época de hibridismo cultural e que, motivadas pela globalização, as culturas mundiais estão em constante transformação, de maneira que traços de uma cultura são assimilados em outras, não sendo possível determinar a que culturas aqueles traços originalmente pertencem (HALL, 2015). Tílio (2006) adverte que, em fato, não se trata de um compartilhamento de uma mesma cultura por distintas sociedades, mas sim de uma transposição cultural, pois ao ser transposta, a cultura absorvida é reconfigurada, adquirindo novos sentidos de acordo com a sociedade que a assimila. Em decorrência disso, o conceito de cultura, emprestado da antropologia, tem passado por algumas revisões, sendo ampliado com a finalidade de se adequar às transformações vivenciadas pelas sociedades ao redor do mundo a partir do século XX. No contexto sócio-histórico em que esse trabalho está sendo realizado, tais revisões se fazem relevantes, uma vez que levam em conta a ideia de movimento e

transformação decorrentes da relação entre os indivíduos e suas regras, e da interação que a globalização proporciona entre as diversas culturas (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008a).

Por conseguinte, a compreensão de cultura adotada nesse trabalho é de natureza interacional, sócio-construcionista e plural. É interacional por reconhecer que a cultura "nasce da interação entre indivíduos ou grupos de indivíduos" (CUCHE, 1999, p. 107). Cucho (1999) defende que a cultura é modelada pelo convívio entre os sujeitos de uma comunidade e se reconstrói no interior das trocas sociais. A visão socio-construcionista faz da cultura um produto social e uma vez que os grupos culturais estão imersos em relações de poder, pode-se afirmar que a sócio-construção da cultura também o está (CUCHE, 1999). Tílio (2006) explica que "[...] a cultura da classe dominante é sempre a cultura dominante. Não se trata de uma cultura ser melhor do que outra; trata-se de determinados grupos terem maior poder para impor suas culturas sobre outros grupos" (p. 34 e 35). Finalmente, a visão plural de cultura enfatiza o fato de que convivemos com uma pluralidade de culturas dentro de uma nação só, de forma que um sujeito não pertence somente a uma cultura, mas a várias culturas distintas em uma mesma sociedade (HALL, 2015).

Essa perspectiva interacionista, sócio-construcionista e plural deixa claro que a cultura é tão capaz de "abrir-se" quanto de "fechar-se", o que explica a visão de Roberts et. al (2001) de que a cultura deve ser tomada como um verbo, pois, nas palavras dos autores, "cultura é 'fazer', em vez de 'ser'"⁵ (p. 54). O conceito de cultura, dessa forma, é dinâmico e não pode ser fixo ou tido como dado, uma vez que a cultura é inteiramente construída (HALL, 2015). A construção de uma cultura se dá a partir da combinação coerente de traços que acabam por identificar um povo, distinguindo-o de outros grupos (id, ibid). Assis e Nepomuceno (2008d), dizem que esse traço é

a menor parte da cultura, a mais simples. Pode ser expresso de forma material (objetos: mesa, colar, carro, livro, quadro etc) e imaterial (comportamentos, habilidades, atitudes e ações: abraço, oração, aperto de mão, música etc). O traço tem valor próprio para cada cultura, por exemplo, um cocar, um beijo, um relicário, um telefone celular são objetos que assumem importância diferenciada para cada grupo. Uma música é um elemento identificador de uma cultura, pois traz características, como ritmo, letra, melodia ou instrumentos que são específicas de uma sociedade, torna-se, portanto, representativa da mesma (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008d, p. 9).

⁵ Tradução nossa. Texto original: "Culture is 'doing', rather than 'being'".

Logo, como pode-se perceber na citação acima, são os traços culturais que permitem que as diferentes culturas sejam identificadas. Tal capacidade de identificação e reconhecimento, possibilitada por esses traços culturais manifestados por cada cultura, está intimamente ligada ao conceito de identidade cultural. A seção que se segue discutirá esse conceito, pontuando como as diferentes culturas as quais os indivíduos pertencem são determinantes de suas identidades.

2.2.2 – Concepções sobre identidade cultural

De acordo com Silva (2014), as identidades culturais são as definições de um grupo social sobre si mesmo, ou como outros grupos os definem. Na concepção de Weeks (1990), é a identidade que define “o que você tem em comum com algumas pessoas e o que o torna diferente de outras” (p.88). Para Candau (2002), a identidade cultural representa “o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo” (p. 31). Seguindo a trilha dos referidos cientistas sociais, Hall (2015) afirma que as identidades culturais são estabelecidas por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (p. 09). Nota-se, claramente, que todas as definições acima compartilham uma mesma ideia: minha afirmação enquanto sujeito se dá por meio do reconhecimento de traços culturais semelhantes ou diferentes em relação aos que me rodeiam. Cada um desses traços é de relevância singular, mas conforme as definições dos teóricos citados, são juntos que eles “cimentam” a unidade de um grupo, consubstanciando no sujeito o que este trabalho entende por identidade cultural.

A identidade cultural não é herdada biologicamente, tampouco é algo que tenhamos de uma vez e para sempre: é passível de constantes reconstruções e transformações (TÍLIO, 2006). Cuche (1999) explica que, assim como a cultura, identidades são construídas em interações sociais e podem ser híbridas, pois coletam seus recursos de diferentes tradições, tornando-se o resultado desses complicados cruzamentos e misturas culturais (id.; ibid). Ademais, cada cultura é constituída por grupos distintos que possuem seus próprios valores e crenças e qualquer membro de uma única cultura pode pertencer simultaneamente a diversos desses grupos (BRASIL, 2006). Dessa forma, uma pluralidade de culturas é absorvida a partir de diferentes

situações, instituições e pertencimento a distintos agrupamentos sociais, conferindo identidades múltiplas a um mesmo indivíduo (TÍLIO, 2006). Sobre esse fenômeno, Hall (2015) assente:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Cuche (1999, p. 188) adverte que o não entendimento da pluralidade e multiplicidade da cultura pode resultar em visões essencialistas de cultura nacional⁶ e, conseqüentemente, de identidade nacional. Hall (2015) explica que a cultura nacional é uma das principais fontes de identidade cultural, dado que a nação é uma comunidade simbólica, um sistema de representação e identificação cultural. O conceito de cultura nacional, conforme o escritor, se resume na tentativa de reunir seus membros numa única identidade cultural, representando-os "todos como pertencendo à mesma e grande família nacional" – o que, obviamente, não abre espaço para diferenças culturais individuais (id.; *ibid*, p.59.). Tílio (2006) assinala que, embora a cultura nacional não possa ser pensada como inteiramente unificada, não se pode negar tal conceito. Na realidade, um certo grau de totalidade existe, pois as diversas comunidades dentro de uma única nação geralmente compartilham um sentimento de pertencimento ao Estado-nação, através de “instituições culturais, sociais, econômicas e políticas que influencia[m] os cidadãos ao longo de toda sua vida” (CAPPELLO, 2001, p. 117 *apud* TÍLIO, 2006, p.47).

Entretanto, ao tratar-se de identidades, um dos fatores discutidos por Hall (2015) e que deve ser considerado no contexto sócio-histórico em que este trabalho está sendo realizado, é a globalização que se deu a partir da segunda metade do século XX. Como já discutido na seção anterior, a globalização ocasionou uma transformação social que está abalando e deslocando as identidades (id.; *ibid*). Elas estão passando por uma "crise", o que o estudioso concebe como a “descentralização dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (id.; *ibid.*, p. 10). Hall (2015), fundamentado por Giddens (1990) e Bauman (2003), articula que tal processo tem produzido uma identidade cultural instável, inacabada e

⁶ O termo cultura nacional é muitas vezes grafado com iniciais maiúsculas quando referido em sentido canônico. Nesse trabalho o escrevo em letras minúsculas porque o utilizo apenas referindo-me a uma cultura mais dentro de inúmeras outras.

fragmentada, tornando o sujeito centrado e unificado de antes num indivíduo descontinuado, desencaixado e cada vez mais fluido. (id.; *ibid*). Destarte, a globalização causa a desintegração das identidades nacionais, pois as identificações globais se deslocam por todo o mundo, superando ou até mesmo apagando a identidade nacional unificada e fixa (HALL, 2015). Mas Hall (2015) assente que, ao mesmo tempo em que as identidades nacionais são enfraquecidas, as identidades locais são reforçadas, de modo que a globalização produz, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais. Na visão do escritor, a tensão entre o global e o local sempre vão coexistir, mas é justamente nessa tensão que as identidades são transformadas (id.; *ibid*). A globalização pode levar ao fortalecimento de identidades locais ou à produção de novas identidades que articulem o global e o local (id.; *ibid*). Assim como ele, Cesnik e Beltrame (2005) acreditam que “a vivência global é relativizada pela experiência local” (p. XXIII) e quanto a isso, os autores afirmam:

A globalização requer a análise imediata da inter-relação entre os níveis local e global, vistos como um processo vivo que mutuamente se influenciam. O local não é mero receptor dos efeitos produzidos em contexto alheio, mas único fornecedor ao que ocorre no plano mundial. Dessa forma, reforçar os atributos de um fenômeno local inserido no contexto mundial não é ir contra os andamentos da globalização e sim, dar sentido a ela (CESNIK; BELTRAME, 2005, p. 15).

Tal qual os demais membros da sociedade, o aprendiz também possui identidades múltiplas no que diz respeito a seu gênero, raça, classe, posição na família (filho único/ ter irmãos), etc. (NORTON; TOOHEY, 2002). Muitas vezes, porém, os alunos não compreendem as peculiaridades que constituem suas identidades culturais, desconhecendo seus elementos formadores, sua pluralidade e hibridicidade que, frutos do mundo globalizado em que vivem, se acentuam cada vez mais. Consequentemente, não se sentem pertencentes e não se reconhecem enquanto sujeitos participantes dentro do seu próprio grupo cultural, o que pode afetar seu senso de cidadania (BRASIL, 2001). Essa questão também diz respeito à educação, uma vez que as práticas pedagógicas podem enfraquecer ou favorecer a percepção da identidade cultural do aluno. Seguidamente, será discutido, portanto, a significância do trabalho com a identidade cultural no contexto do ensino.

2.2.3 – Relevância da identidade cultural no âmbito educacional

O ideal de cidadania tem permanecido por séculos, até nossos dias, como objetivo máximo de formação do ser humano e, sob essa ótica, os fins da educação se encontram na formação para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006). Dentre os objetivos que as OCEM estabelecem para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica estão os de “[...] reafirmar a relevância da noção da cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras [...]” (BRASIL, 2006, p. 87). Também com a finalidade de “construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 5), o governo brasileiro elaborou, nos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, que hoje fundamentam a Base Nacional Comum Curricular. Esses parâmetros constituíam um referencial de qualidade para que os diferentes estados elaborassem propostas regionais que garantissem a todo aluno “o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania” (BRASIL, 1998, p. 9).

O conceito convencional de cidadania geralmente é associado à ideia de ética, de nacionalidade e da posse de direitos civis, políticos e sociais conferidos ao indivíduo pelo seu nascimento em determinado solo nacional (KALANTZIS; COPE, 2012). Entretanto, o conceito atual de cidadania é definido por Brydon (2009) em termos de “participação, ou melhor, de ser capaz de participar” (p. 9), e nessa mesma direção, Ruscheinsky (1999, p.30) define cidadania como o "direito de participar de decisões que afetam diretamente sua vida". Para os PCNs (1998), o exercício da cidadania, pressupõe a participação de todos os membros "na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa [...] na escolha de representantes políticos [...] na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 1998, p. 20-1). As OCEM (2006), por sua vez, nos indicam que 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? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006, p. 91).

A discussão com os alunos de tais questões propostas pelas OCEM, levando-os a refletir sobre o lugar que ocupam na sociedade e se estão incluídos ou excluídos do processo cultural que analisam, é uma maneira de gerar oportunidades para o gradativo desenvolvimento de sua

cidadania (BRASIL, 2006). Na atualidade, "é preciso questionar a posição que está reservada aos jovens na escola, nos grupos comunitários, na Nação" (p. 21) por meio do enfoque cultural, o que fará com que eles contemplem as possibilidades e ações para uma cidadania ativa (BRASIL, 1998). As DCNs igualmente enfatizam a importância da reflexão de questões culturais por parte dos aprendizes, considerando a relevância do contexto cultural para a compreensão das condutas e posicionamentos dos cidadãos (BRASIL, 2013). Nesse sentido, pode-se afirmar que a cidadania se configura também como elemento de identificação do indivíduo na sociedade, o que diz respeito diretamente à noção de identidade cultural defendida no presente trabalho.

É o conhecimento de sua identidade cultural que fará com que o aluno se reconheça na sociedade a qual faz parte, sendo capaz de participar conscientemente dela e quando preciso for, tomar decisões para transformá-la (BRASIL, 2001). Segundo os PCN de pluralidade cultural, o conhecimento da identidade cultural e a valorização das manifestações culturais singulares que a caracterizam proporcionam ao discente um melhor entendimento de seu valor próprio, propiciando sua autoestima como ser humano pleno de dignidade e contribuindo na construção do seu senso de cidadania (BRASIL, 2001). Alves e Lemos (2012) argumentam que, ao compreender sua identidade cultural de forma realística, o aprendiz "passa a entender o meio em que vive, de modo que atribui sentido a diversas práticas que fazem parte de seu cotidiano e é capaz de entender a importância dessas práticas para sua autoafirmação como sujeito pertencente a uma sociedade" (...) (p. 2). Tal processo de conscientização é uma questão didático-pedagógica, isto é, são nas aulas de língua estrangeira que as identidades são reconhecidas e, como consequência, o senso de cidadania poderá ser desenvolvido (BRASIL, 1998).

Valorizar as diversas culturas presentes no Brasil como nação e reconhecer suas contribuições no processo de constituição da identidade brasileira é enriquecer a vivência de cidadania do educando (BRASIL, 2001). O respeito ao outro (e a si mesmo) e a eliminação de conceitos preconceituosos culturalmente disseminados a respeito dos diferentes grupos culturais que constituem o Brasil são valores básicos a serem desenvolvidos para o exercício efetivo da cidadania (id.; ibid.). Segundo os PCNs da pluralidade, "fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia" (id.; ibid, p. 132). Tal ação colabora também para o fortalecimento da autoestima do discente, para seu diálogo com o outro e para a compreensão de quem ele é na sociedade e o que

pode fazer por ela (id.; *ibid*). É por meio do "trabalho de composição de memórias, identidades e projetos coletivos — de sua família, de seu grupo étnico, de seu bairro, de sua turma, de sua cidade, de seu estado, de sua região, de seu país" que o senso de cidadania do aluno poderá ser aprimorado (BRASIL, 2001, p. 137). Portanto, a identidade cultural do estudante deve ser considerada individualmente, de acordo com seu tempo e a realidade de sua sociedade, formando, desse modo, o cidadão que sua época pede (id.; *ibid*).

Justamente por reconhecer a importância dos conhecimentos sobre identidade cultural no desenvolvimento da cidadania, este trabalho procura analisar como traços culturais identitários são trabalhados pelas atividades contidas no livro didático. A partir do conceito de cultura, que nesse capítulo foi contextualizado, e das discussões empreendidas sobre identidade cultural, a próxima seção tratará, finalmente, de refletir sobre traços específicos de identidade cultural.

2.2.4 – Reflexões sobre traços de identidade cultural

Como já abordado na fundamentação teórica que aqui está sendo realizada, a identidade cultural é constituída por elementos identificadores e se manifesta por meio de traços absorvidos da cultura ou culturas as quais o indivíduo está inserido. São eles que, semelhante ou diferentemente dos outros ao nosso redor, permitem que nos reconheçamos e nos afirmemos enquanto sujeitos pertencentes a determinados grupos culturais (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008c). Tais traços que integram a identidade cultural do sujeito podem ser hábitos, religião, culinária, arte, danças, vestuário, ideologias, atitudes, modos de vida, enfim, a lista é infinita (id.; *ibid*). A coleção que escolhemos como *corpus* deste trabalho aborda grande parte desses traços culturais identitários, porém, a presente dissertação tem como foco apenas três deles – língua, modos de vida e arte – que são os traços mais recorrentes nas atividades dos volumes. Por conseguinte, essa seção se dedicará a discuti-los especificamente.

2.2.4.1 – Língua

Segundo Saussure (2004), a língua é uma parte essencial da linguagem, é a forma na qual a linguagem é realizada. Embora língua e linguagem sejam utilizadas muitas vezes como sinônimos, “o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao

passo que a língua constitui algo adquirido e convencional” (SAUSSURE, 2004, p. 17). A língua surge em sociedade, quando os grupos humanos desenvolvem sistemas linguísticos compostos por signos verbais característicos que são compartilhados entre seus membros (id.; *ibid.*). Ela, contudo, não se reduz a um sistema de signos e símbolos, é uma prática social discursivamente orientada, "na qual os valores e significados atribuídos a um enunciado são determinados, em parte, pelos valores e significados a ele atribuídos pelo seu produtor” (NORTON; TOOHEY, 2002, p. 115). Desse modo, a natureza situada das práticas linguísticas reconhece que os significados não são preestabelecidos, mas construídos dinamicamente nas relações sociais, por meio dos posicionamentos valorativos e ideológicos dos falantes (BAKHTIN, 2003).

A visão bakhtiniana acredita que o falante imprime na língua seu acento valorativo, logo, "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência", não comportando "nada que não seja ligado a essa função" (id.; *ibid.*, p. 36). Nessa perspectiva, os significados configuram-se indicações da biografia dos sujeitos, suas posições, posturas e singularidades (NORTON; TOOHEY, 2002). É na língua que o senso de si-mesmo e a subjetividade é construída, ou seja, a língua é um meio para a construção de identidades (id.; *ibid.*). Bakhtin (2003) elucida que o dialogismo é o princípio de funcionamento da língua e da constituição da identidade do falante, na medida que o diálogo permite que significados sejam construídos e valores sejam definidos pelos participantes da conversa.

Tílio (2006), com base em Halliday e Hasan (1989), comenta que a relação entre língua e cultura é indiscutível, pois a língua é um dos sistemas semióticos que conferem unidade à cultura. Uma vez que a língua viabiliza a interação entre os membros de um grupo cultural e permite que eles se reconheçam mutuamente e convivam bem uns com os outros, ela se torna instrumento de harmonização, atribuindo coesão à cultura (id.; *ibid.*). Por outro lado, Makoni e Pennycook (2007) consideram as línguas como partes integrantes de projetos cristãos nacionalistas traçados em diferentes partes do mundo na colonização. Nessa direção, a invenção das línguas teria o propósito de fixar a identidade de determinado grupo cultural, o que claramente percebe-se na ideologia nacionalista expressa na tríade "um povo – um território – uma língua" (id.; *ibid.*). Assim, além de compor a identidade de sujeitos etnolinguisticamente prefigurados, a língua é idealizada com base em noções de purismo e fixidez, que, por sua vez, se sustentam pelo ideal monolíngue (id. *ibid.*). Canagarajah (2013) esclarece que o monolingüismo é uma idealização porque não condiz com as diversas práticas linguísticas exercidas na realidade da vida cotidiana.

A língua, em constante processo de hibridização, faz com que comunidades e suas comunicações se influenciem mutuamente, tornando-se heterogêneas (id.; ibid). Essa heterogeneidade da comunicação provocada pela língua, segundo as OCEM (2006), também está presente em contextos de línguas estrangeiras. Logo, além da instrumentação linguística, a aprendizagem de línguas estrangeiras pode contribuir para

estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, **fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica**. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais escritos, etc), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes (BRASIL, 2006, p. 92, grifo meu).

Na concepção de Makoni e Pennycook (2007), a hibrididade e heterogeneidade da língua foi reforçada ainda mais pela globalização, fazendo com que sujeitos de uma só comunidade se engajassem em práticas discursivas marcadas pela influência de muitas outras culturas. Tílio (2006) defende que a expressão da língua como "espírito da nação", precisa ser problematizada, visto que uma língua não é propriedade exclusiva de uma única nação. Rocha e Maciel (2015, p. 426) compartilham dessa mesma visão e, norteados por Blacledge *et al* (2014, p. 193), ponderam:

[...] em meio a uma diversidade de "códigos, registros e discursos", as noções de *língua nacional* e *língua estrangeira* tornam-se questionáveis. Igualmente problematizadas e revistos são os conceitos de *língua padrão*, a idealização de um falante nativo como referência, a busca pelo *domínio do idioma*, este tido como um sistema de regras estável e uno, e a *assimilação* da cultura, também vista como fechada e homogênea, além de vinculada a uma comunidade de falantes usualmente compreendidos como *proprietários legítimos* dessa língua (grifos dos autores).

Rocha e Maciel (2015) igualmente concordam que o termo "estrangeiro" na expressão "língua estrangeira" tem se distanciado de visões autoritárias de língua e cultura "que mantêm a figura do falante nativo, sua língua e cultura como modelos a serem seguidos e venerados, em favor de modos de interpretação e de legitimação mais abertos" (p. 427). Afinal, uma língua estrangeira também pertence a "todos aqueles que dela fazem uso no seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja". (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42-3 *apud* ROCHA; MACIEL,

2015, p. 431). Nesse sentido, torna-se inadequado a manutenção da divisão estrita que se faz entre primeira e segunda língua, devido a forma como diferentes línguas podem se inter-relacionar nas práticas sociais (ROCHA; MACIEL, 2015). Da mesma maneira, o conceito de bilinguismo e multilinguismo devem ser revisitados, pois países definidos como oficialmente monolíngues podem apresentar práticas tão complexas quanto países multilíngues, o que, na visão dos autores, faz com que o Brasil também seja concebido como um país multilíngue (id.; ibid.).

Em contrapartida, a globalização que parece estar homogeneizando o mundo, da mesma forma o está americanizando, uma vez que, como aponta Giddens (2002), a globalização “carrega a forte marca do poder político e econômico americano” (p. 15). Crystal (2003) reconhece que a comunidade mundial de usuários da língua inglesa compreende falantes de inglês como primeira língua, segunda língua e como língua estrangeira. Percebe-se, portanto, que o “inglês deixou de ser “propriedade exclusiva” de seus falantes nativos” para ser uma língua pertencente ao mundo, o que nos permite falar, então, no termo *World English* (TÍLIO, 2006, p. 92). Ancorado por Rajagopalan (2001), Tílio (2006) consente que “enquanto fenômeno sóciopolítico, o *World English* é um lugar onde todos os tipos de identidades estão sendo constantemente negociadas e renegociadas” (p. 92). Aprender uma língua é um processo que envolve as identidades dos aprendizes, visto que, para haver a construção significativa de algum conhecimento, os alunos devem identificar-se com ele e compreendê-lo como parte de seu mundo (id.; ibid.).

Segundo Pennycook (2006), atos de identidades podem ser desempenhados “como uma série contínua de performances sociais e culturais” (p. 80), o que o autor denomina performatividade. Assim sendo, performances diversas enfatizam a “força produtiva da linguagem na constituição da identidade” (PENNYCOOK, 2006, p. 81). O estudioso comenta que “a performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundamentalistas, sugerindo que as identidades são formadas na performance linguística em vez de serem pré-dadas” (id.; ibid., p. 82). Fávaro (2013), corroborando com Pennycook (2006), explica que, por meio da performance linguística, os alunos são capazes de se relocalizar nas práticas da língua, desse modo constituindo as identidades por eles reinvidicadas. Por sua vez, Moita Lopes (2008) acrescenta que, no intuito de sustentar suas identidades, os falantes lançam mão de discursos e culturas, utilizando a língua como “alternativa para lidar com os designs globais, em termos de quem [são] em suas histórias locais” (p. 7).

Tílio (2006) argumenta que o objetivo do ensino de inglês como língua da globalização "é o de inclusão social, possibilitando a inserção dos não-falantes-de-inglês-como-primeira-língua ao mundo globalizado" (p. 51). Na sua concepção, esses usuários colaboram para a irrevogável transformação da língua, que se ignorada na tentativa de se impor a variante "pura" dos falantes nativos, causará exclusão e segregação, no lugar de inclusão e globalização (TÍLIO, 2006). Portanto, o conhecimento linguístico e a performatividade produzidos por todos os falantes do inglês devem ser considerados no ensino de línguas, favorecendo "abordagens mais abertas, que evitem 'sufocar as capacidades' e tampouco as vozes dos alunos ou qualquer outro falante" (SANTOS, 2017, p. 432). Somente quando ensinada e utilizada dessa maneira, a língua inglesa estará cumprindo efetivamente seu papel na globalização – a de uma língua de integração.

2.2.4.2 – *Modos de vida*

Braga *et al.* (2017) apontam que, nas origens da Sociologia, já se era possível perceber o uso do constructo *modo de vida* para estudar a passagem das sociedades pré-capitalistas para as sociedades industrializadas, assim também como a passagem da vida em “comunidade” para a vida em “sociedades”, que, por sua vez, já eram econômica e culturalmente diversificadas. Os autores explicam que esse mesmo constructo *modo de vida* ainda pode ser observado em inúmeros estudos atuais, servindo para evidenciar os processos de mudança pelos quais as sociedades humanas passam (id.; *ibid.*). Entretanto, o termo *modo de vida* não se limita apenas a evidenciar as transformações das sociedades tradicionais; ele desdobrou-se, passando a referir-se a dois aspectos adicionais: *condições de vida* e *estilo de vida* (GONÇALVES, 2004). Enquanto as *condições de vida* corresponderiam às determinantes da vida em sociedade, *o estilo de vida* representaria as singularidades presentes nas pessoas e em pequenos grupos, envolvendo os hábitos, normas e valores expressos pelos sujeitos (id.; *ibid.*). Gonçalves e Carvalho (2007) ampliam as definições concernentes ao conceito de *estilo de vida* defendendo que este poderia ser usado como sinônimo de *concepção de vida*, referindo-se à expressão dos conhecimentos, valores e práticas sociais.⁷ O termo *lifestyle*, amplamente utilizado nas traduções em língua portuguesa como estilo de vida, é definido por Jensen (2007) como

⁷ Esses termos são expressos pelos autores na fórmula *KVP Model*, sigla do inglês para *Knowledge Values Practices*.

um padrão de atos repetitivos que são dinâmicos e em algum grau indiscerníveis para o indivíduo, e eles envolvem o uso de artefatos. Esse *lifestyle* é baseado em crenças sobre o mundo e sua constância no decorrer do tempo é guiada por propósitos de alcançar metas ou submetas que são desejadas. Em outras palavras, um *lifestyle* é um conjunto de hábitos que são dirigidos por uma mesma meta principal (p. 216) ⁸.

Vê-se, portanto, no trecho supracitado, que o *lifestyle* se refere a hábitos, considerados por Geertz (2008) como comportamentos aprendidos e transmitidos através de gerações. Os hábitos que caracterizam uma sociedade e os que dela participam exercem um papel muito importante no entendimento de uma cultura e na apreensão da identidade cultural de seus membros, pois a maneira como os indivíduos vivem determinam quem eles são (MARX; ENGELS, 2007).

Entretanto, Santos (2010) comenta que a globalização gerou transformações nos hábitos das sociedades tradicionais ao longo dos séculos XX e XXI. Houve uma integração mundial na qual tornou-se possível conhecer hábitos culturais, músicas, vestimentas, culinárias, línguas, etc, de todo o mundo, assim também como ter acesso a obras produzidas em qualquer lugar (id.; *ibid.*). O uso crescente de técnicas, que cada dia mais encurtam a distância entre pessoas de diferentes sociedades e mesclam suas culturas e hábitos, trouxe uma mundialização dos costumes e, sobretudo, a difusão do modelo cultural dos países hegemônicos (id.; *ibid.*). Pessoas passaram a deslocar-se com enorme facilidade, levando consigo costumes e tradições que, inseridas no espaço do destino, acabaram por gerar novos costumes (id.; *ibid.*). A partir dessa mistura de povos, há, então, uma troca saudável de experiências e o enriquecimento do cotidiano (id.; *ibid.*)

Mas Santos (2010) comenta que o acesso a pessoas e conhecimentos diversos também pode influenciar negativamente o modo de vida de um determinado grupo social, uma vez que, na tentativa de seguir os padrões globais apresentados, os padrões locais são deixados de lado, descaracterizando os hábitos culturais em face dos modelos globais aderidos. Conforme o autor, a mídia presente no cotidiano da maioria das pessoas de todas as classes que formam os grupos culturais é a grande responsável por transmitir a cultura global, sugerindo um padrão de vida e de consumo a serem seguidos (id.; *ibid.*). Ela divulga músicas, filmes, informações, formas de se vestir, falar, e se alimentar, na tentativa de fazer com que participantes de comunidades distintas

⁸ Tradução nossa. Texto original: “A lifestyle is a pattern of repeated acts that are both dynamic and to some degree, hidden to the individual, and they involve the use of artefacts. This lifestyle is founded on beliefs about the world, and its constancy over time is led by intentions to attain goals or sub-goals that are desired. In other words, a lifestyle is a set of habits that are directed by the same main goal”.

adquiram modos de vida semelhantes, em qualquer parte do mundo (id.; *ibid.*). Ortiz (2000), reiterando as ideias de Santos (2010), explica que o consumo também exerce um considerável papel na influência global do cotidiano, atuando como uma espécie de modo de conduta. A frequência aos shoppings e centros comerciais configuram-se meios escolhidos para a promoção do consumismo em escala mundial e os que dele participam são envolvidos pelos mesmos gostos e inclinações (id.; *ibid.*).

Assis e Nepomuceno (2008e) articulam que é o próprio homem, na invenção de seu modo de vida, que seleciona hábitos e atribui papéis que todos os membros do grupo devem executar para que a cultura seja um todo harmonioso. Ao entender que “todos os povos defendem suas próprias formas de vida, é fácil compreender que uma das maneiras pelas quais as culturas se tornaram mais ricas e mais complexas foi pelo aperfeiçoamento e multiplicação dos seus costumes autênticos mais prezados” (BENEDICT, 1966, p. 230). Coleman (1996) enfatiza que a aula de língua inglesa precisa reconhecer “a extraordinária diversidade do comportamento humano e do seu alcance” (p. 13), pois faz-se necessário que o aprendiz saiba que as culturas variam, e com elas, os modos de vida. O aluno precisa conhecer os costumes de outros povos e compará-los com os seus, conscientizando-se que os hábitos dos sujeitos não são iguais em todos os lugares, pois cada lugar tem seu próprio jeito de viver (id.; *ibid.*). Logo, é pertinente que, nas discussões em sala de aula, os modos de vida das distintas sociedades sejam respeitados, para que as interações entre membros de diferentes culturas sejam produtivas e bem-sucedidas (id.; *ibid.*).

2.2.4.3 – Arte

Assis e Nepomuceno (2008f) denominam as expressões artísticas como um fazer cultural intimamente ligado ao modo de vida dos indivíduos, que revela não somente como eles compreendem seu mundo e se relacionam com ele, mas também, a classe a qual fazem parte. Assim sendo, pode-se afirmar que os manifestos artísticos têm relação direta com a classe social dos artistas que os criam (id.; *ibid.*). As autoras comentam que compositores, artistas plásticos e escritores como Mozart, Picasso e José Saramago fazem parte de uma modalidade de fazer cultural denominada erudita, geralmente produzida e consumida pelas classes mais altas da sociedade (id.; *ibid.*). Esse tipo de arte constitui-se uma forma de fazer cultural bastante elaborada, sendo indispensável para sua formação “o estudo, o conhecimento profundo e, conseqüentemente, a legitimidade atribuída pelas instituições científicas (conservatórios,

universidades, escolas de artes plásticas)" (id., ibid., p.10).

Thais e Nepomuceno (2008f) salientam também que, além do alto teor de conhecimento em história da arte, a arte erudita exige altíssimo investimento financeiro. Segundo as autoras, não se pode desvincular a arte erudita do capital, uma vez que os produtos que a compõe são extremamente caros (servindo muitas vezes até para ostentação de riqueza e poder) e os investimentos para produzi-los, vultuosos (id.; ibid.). As escritoras ainda declaram que essas obras são produzidas para atender a um grupo seletivo: críticos, museus e colecionadores, motivo pela qual também é chamada de 'alta cultura', 'cultura superior' e 'cultura de elite' (id.; ibid, p. 11). Logo, percebe-se que a cultura erudita é "produzida pela elite e para a elite" (id.; ibid, p. 11).

Em contrapartida, a arte popular é uma forma de manifestação cultural diretamente relacionada ao anônimo, ao coletivo, ao espontâneo, à tradição e à oralidade (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008g). Ela é constituída pelos conhecimentos repassados pela tradição e pelas práticas vivenciadas pelo povo. (id.; ibid.). Segundo as escritoras, definir cultura popular não é tarefa simples, visto que a expressão está associada ao termo "povo", que por sua vez, possui diferentes concepções ideológicas, políticas, sociais e econômicas (id.; ibid.). No âmbito das Ciências Sociais, por exemplo, existe um grande debate sobre quem pode ser incluído na categoria "povo" (id.; ibid). As estudiosas argumentam que, embora o termo "povo" em si tenha a função de designar a população total de um determinado lugar, ao se pensar em povo brasileiro geralmente não se inclui a elite nessa classe, pois "povo diz respeito à camada mais pobre da sociedade brasileira, aqueles que estão em oposição à classe dominante, aos que estão no poder" (id., ibid., p. 2). Assim, apesar dos relativismos em torno da categoria "povo", que terminam por influenciar os conceitos de arte popular, é a condição econômica o fator realmente utilizado na demarcação do significado do termo.

Thais e Nepomuceno (2008f) apontam que a maioria dos estudiosos concordam que a divisão do universo cultural em popular e erudito se deu a partir do século XVI. Até então, não havia distinção, diferenciação ou determinação de que tipo de arte deveria ser próprio de cada grupo social (id., ibid.). A separação ocorreu quando, no novo modelo de sociedade que se consolidava, a burguesia emergente e detentora do poder necessitou definir sua identidade e diferenciar seus bens e espaços (id.; ibid.). As estudiosas argumentam que a burguesia não construiu nada de novo, apenas reformulou a arte popular já existente e a transformou em mercadoria, " já que esta também deveria se constituir em algo que oferecesse vantagens

econômicas, permitisse o aumento de seus capitais" (id.; *ibid.*, p. 11).

Em virtude do desenvolvimento industrial surgido na Inglaterra no início do século XIX, os elementos do fazer popular não somente sofreram influência como também influenciaram as outras formas de manifestação cultural (id; *ibid*). Desde então, a cultura erudita mantém proveitoso diálogo com a cultura popular, utilizando-a como lucrativa fonte de inspiração, pois, nas palavras de Caldas (1986), "o artista produtor da cultura erudita lança mão de temas considerados populares para criar sua arte" (p. 66, *apud* ASSIS; NEPOMUCENO, 2008f, p. 11). Assis e Nepomuceno (2008g) ressaltam ainda que, na década de 90 do século XX, a cultura popular assumiu outro papel na sociedade, revestindo-se de uma nova conotação, o que contribuiu para que esta fosse entendida como uma fonte de estabilidade de padrões, continuidade e raiz. Atuando como instrumento de reconstrução da memória e fortalecimento da identidade local, essa nova perspectiva contribuiu também para desmistificar a idéia de superioridade cultural e difundir o respeito pela diversidade (id.; *ibid.*). Conseqüentemente, a emergência da cultura popular como autoridade representativa de um país e o reconhecimento das manifestações culturais do povo como signos do nacional trouxeram também implicações para a ideia do local (id.; *ibid.*).

Hobsbawn e Ranger (1997) anuem que, no processo de ressignificação da arte popular, as antigas tradições são "(re)inventadas", cedendo lugar às "tradições construídas e institucionalizadas" (p. 9). Tais tradições "normalmente reguladas" e "abertamente aceitas", se estabelecem com rapidez, mas não cessam de representar, de algum modo, "uma continuação com o passado do grupo" (id.; *ibid.*, p. 9). Segundo Assis e Nepomuceno (2008g), a arte popular "não é um mero suporte idealizador para a tradição" passada, ao contrário, ela "é o hoje vivido e expresso" (p. 10). Assim sendo, ela, como sinônimo de tradição, não deve mais ser vista de modo confrontador à modernidade, mas sim de modo integrador (id.; *ibd*). Afinal, como afirma Catenaci (2001), "o termo tradição não implica, necessariamente, uma recusa à mudança, da mesma forma que a modernização não exige a extinção das tradições" (p. 35). No que se refere à arte popular, a "tradição está em permanente adaptação, atualização, frente à realidade contemporânea" (AMORIM, 2004, p.6 *apud* ASSIS; NEPOMUCENO, 2008g, p.10).

Embora o debate em torno da arte popular seja polêmico e as concepções múltiplas, é necessário compreender que não se pode mais "pensar o universo da arte popular de forma simplista, numa perspectiva de oposição: cultura hegemônica ou de elite X cultura subalterna ou

do povo" (THAIS; NEPOMUCENO, 2008g, p. 10). A cultura deve ser vista como um todo complexo, na qual as diversas possibilidades de arte configurem-se influências recíprocas e não geradoras de oposição, alimentando-se umas nas outras (id.; *ibid.*). Thais e Nepomuceno (2008g) esclarecem que para refletir sobre arte popular no mundo contemporâneo, é necessário compreender que esta não é estática, tampouco isenta das influências do mundo, uma vez que reflete, reproduz e assimila as vivências de cada grupo. Logo, pode-se dizer que no contexto atual, não existe uma modalidade completamente pura de arte (id.; *ibid.*).

Por meio das discussões sobre arte desenvolvidas até aqui, faz-se claro que para se apreender a cultura contemporânea realisticamente, há que deixar de lado alguns preconceitos que muitas vezes podem induzir à categorização de certas produções como “bregas” ou “chiques” (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008h, p.7). Afinal, ainda que não sejam pessoalmente apreciados, esses produtos existem e precisam ser compreendidos como frutos das relações culturais humanas da atualidade (id.; *ibid.*). Além disso, um produto tido como próprio da cultura popular pode, num outro momento, vir a ser considerado emblema de uma cultura clássica (id.; *ibid.*). Todas essas questões reforçam a necessidade de se propiciar aos alunos a apreciação estética de diferentes formas de manifestação artística, oferecendo-lhes experiências reais que, "por um lado, desperte aspectos sensoriais, afetivos, culturais e intelectuais e, por outro, também tenha caráter formativo" (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 174).

2.3 – O livro didático

Como já afirmado anteriormente, esta dissertação procura analisar maneiras que questões culturais podem ser abordadas criticamente e são muitos os fatores que fizeram com que o livro didático fosse o *corpus* escolhido para tanto. Por ser elemento importante do currículo, instrumento poderoso na prática pedagógica do sistema educacional brasileiro e material de utilização preeminente nas aulas de língua estrangeira, a presente pesquisa acredita que esse material ofereça preciosas oportunidades para se tratar de questões culturais em sala de aula. Ao analisar os livros didáticos de língua inglesa, é preciso identificá-los como inseridos no momento sócio-histórico do século XXI, caracterizado pela globalização, pluralidade cultural e fragmentação das identidades (TÍLIO, 2006). O entendimento desse momento sócio-histórico se torna especialmente importante na interpretação de como os livros didáticos, através de suas

imagens e atividades, dão visibilidade para diferentes grupos culturais e suas respectivas manifestações. As próximas seções, por conseguinte, dedicam-se a discutir o papel do livro didático no ensino e o tratamento de questões culturais nesse importante recurso pedagógico.

2.3.1 – O papel pedagógico do livro didático

Para falar da importância do livro didático no ensino, e especialmente no ensino de línguas, faz-se relevante discorrer brevemente a história do material didático de língua inglesa no Brasil. O livro como nós conhecemos hoje surgiu no século II D.C, quando o *Vólumen*⁹ que imperava na época foi substituído pelo *Códex*¹⁰ (MELLO JR, 2000 *apud* PAIVA, 2009). Foi com a invenção da imprensa com os tipos móveis de Gutenberg, no século 15, que a produção de livros realmente se estabeleceu, deixando de serem copiados à mão para serem produzidos em série (PAIVA, 2009). Entretanto, Paiva (2009) explica que houve uma época no ensino de línguas em que havia uma escassez de livros e somente o professor podia tê-los, sendo que o livro a ser usado era escolhido unicamente sob o critério da disponibilidade (id.; *ibid.*). A primeira indicação de propriedade do livro pelo aprendiz, de acordo com a escritora, aconteceu em 1578 com o lançamento de uma gramática de hebraico ilustrada, o *Orbis Pictus*, criado para que o aluno pudesse estudar sem a ajuda do professor (id.; *ibid.*). Esse material serviu de modelo para as outras gramáticas que vieram depois, nas quais o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita (id.; *ibid.*).

Paiva (2009) pontua que, a partir do final da década de 40, os manuais de gramática e tradução foram substituídos por livros bem ilustrados, que davam ênfase também à língua falada. Segundo a autora, a abordagem estrutural exerceu enorme influência na produção de materiais didáticos no Brasil e a década de 70 foi muito fértil em produção de materiais áudio-visuais e de orientação situacional (id.; *ibid.*). As abordagens comunicativas que vieram depois trouxeram o conceito de língua como comunicação e conseqüentemente, fizeram com que o livro didático

⁹ Pergaminho que consistia de várias folhas de papiro coladas e enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo.

¹⁰ Espécie de livro grande e desconfortável feito de folhas de papiro ou peles de animal costuradas. Em comparação com o *vólumen*, permite um número maior de textos num único volume e a indexação por meio da paginação.

acolhesse legitimadamente outros dialetos (id.; ibid.). Além disso, eles passaram a utilizar materiais autênticos e a ressaltar a entonação como recurso linguístico para produção de sentido (id.; ibid.).

Nessa época, houve no Brasil uma explosão de produção de livros didáticos para o ensino de inglês, que se iniciou a partir das publicações próprias de Amadeu Marques (PAIVA, 2009). Segundo a estudiosa, esses materiais, produzidos por autores brasileiros diversos, enfatizavam a habilidade da leitura, o desenvolvimento da leitura crítica, os diversos gêneros discursivos existentes e a perspectiva transdisciplinar (id.; ibid.). No início da década de 80, os livros passaram a fazer parte de um conjunto de outros artefatos didáticos, que Paiva (2009) denomina de sistema integrado de materiais didáticos. Como se pode perceber até nos dias de hoje, a variedade de material didático e de serviços a estes associados cresceu imensamente, contribuindo para que os livros passassem a incluir um banco de materiais extra para professor e aluno: material para ser usado em laboratório (*Speechwork*), vídeos, listas de vocabulário, indexes com verbos irregulares, transcrições dos textos para compreensão oral, etc. E os livros da atualidade ainda contam com recursos disponíveis na web, que nenhum dos materiais do passado podiam oferecer: arquivos para download, sugestão de links, jogos eletrônicos para pronúncia e entonação, entre outros.

Hoje, o livro didático assume o status de um bem do qual não se pode prescindir, pois, Tílio (2006), norteado por Oliveira *et al* (1984), pondera que, apesar de muito criticado, esse material configura-se ainda um dos instrumentos mais utilizados no ensino, sobretudo, no ensino de língua inglesa – razão pelo o qual escolhemos analisá-lo. Segundo Caixeta (2020), muitas são as vantagens do uso de livros didáticos na educação, tanto para alunos quanto para professores. Para os alunos, o livro didático promove uma visão organizada da disciplina em questão: "o aluno pode rever explicações, ler e reler textos, fazer ou refazer atividades, facilitando a retenção de conteúdo e construção de conhecimento de modo organizado" (id.; ibid., s/p). Para o professor, ajuda a economizar tempo na preparação das aulas, tornando a seleção, a organização e a execução do conteúdo e da metodologia de ensino mais viáveis, pois nele, "estão o conteúdo a ser ensinado, os textos a serem lidos, as atividades de prática, além de uma gradação e ordenação de tudo isso"(id.; ibid., s/p).

Mas esse instrumento pedagógico traz também algumas desvantagens que não podem ser desconsideradas. Uma delas, apontadas por Tílio (2006), é a forma autoritária do livro didático de

expor a informação, apresentando o conteúdo como fatos indiscutíveis, verdades universais e incontestáveis. Uma segunda desvantagem do livro didático de língua inglesa é que eles são, em sua maioria, desenvolvidos por comunidades anglo-americanas e, por isso, as diferenças locais entre culturas e realidades escolares não são contempladas – o que acaba tornando as atividades de sala de aula irrelevantes e distante dos alunos (Rashidi 2011). Uma última desvantagem apontada por Tílio (2006) é o caráter ideológico assumido pelo livro didático, que contribui para a banalização dos problemas do mundo, muitas vezes revelada na inaturalidade dos tópicos abordados e dos textos selecionados. Pode-se perceber que o livro didático traz em si vantagens e desvantagens, mas ainda assim, não há pedidos de sua abolição. Numa entrevista sobre o papel do livro didático no contexto escolar, Caixeta (2020, s/p), relata que

Embora haja escolas em que não chega ou não seja usado o livro didático (às vezes por opção do professor), a ausência total dele motiva reclamações por parte de alunos, seus pais ou de professores. Pesquisas têm mostrado que há desejo pelo livro didático, mesmo quando aquele que é utilizado não seja o mais desejado ou adequado, ainda que não seja usado na sua totalidade como determinador do ensinar e do aprender. Já ouvi também depoimentos de gestores e coordenadores dizendo que optaram por não adotar um livro didático, mas voltaram atrás devido às reclamações dos alunos e dos pais. Isso tudo mostra a importância do livro didático na cultura e no ambiente escolar.

Grigoletto (1999) sustenta que é importante considerar os meios que o livro didático utiliza para fazer o aluno participar da construção do próprio conhecimento. Ela anui que o livro didático raramente fornece explicações do porquê das atividades propostas, bastando que o discente as realize, seguindo as instruções dadas; (id.; *ibid.*). A pesquisadora assente, todavia, que muitas das atividades oferecidas não abrem espaço para contestações, nem mesmo para outras leituras ou pareceres, causando o silenciamento da voz do aluno (id.; *ibid.*). Na concepção de Tílio (2006), as atividades propostas pelo livro didático são, "muitas vezes, as únicas oportunidades que os educandos têm de expressar-se em sala de aula, manifestando culturas e construindo identidades" (TÍLIO, 2006, p. 117). Ilustrando como o tipo de exercício proposto é fundamental para a construção de identidades dos alunos, Tílio (2006, p. 118), fundamentado em Coracini (1999d), articula:

Exercícios que exigem operações cognitivas inferiores, ou seja, baseados em atividades concretas, fazem parecer ao aluno haver uma única resposta a ser considerada certa. Alternativamente, há exercícios que demandam operações cognitivas superiores, ou seja, atividades mentais que exigem capacidade de

abstração e necessidade de raciocínio, fugindo-se do convencional certo versus errado. Analogamente, o tipo de resposta exigido pelo exercício pode ser fechada ou aberta, variando o grau de liberdade dado ao aluno, o que pode contribuir para sua construção de identidades.

Nota-se, desse modo, que o livro didático, por meio de suas atividades, pode servir a dois propósitos opostos. Ao apresentar atividades fora do contexto social dos alunos, que exigem de todos a mesma resposta e que dispensam a necessidade de reflexão, ele estará contribuindo para a uniformização dos educandos e para a abdicação de suas individualidades (TÍLIO, 2006). Em contrapartida, ao propor atividades didáticas que exigem questionamentos, no lugar de respostas automáticas, e cujo conteúdo dialogue com a realidade, o livro estará dando voz ao estudante e promovendo sua consciência crítica (id.; ibid.). São exatamente nos mecanismos utilizados por esse último tipo de atividade que a análise do presente trabalho se concentra. Kramsh (1988, p. 78), citado em Tilio (2006), constata que "o livro didático pode ser visto como um andaime ideal cuidadosamente construído para a organização e interpretação de uma nova experiência linguística e cultural" (p. 124). Sendo esse recurso pedagógico considerado uma relevante ferramenta de ensino e sabendo-se que não se pode ensinar língua sem se ensinar cultura (TÍLIO, 2006), o livro didático de língua estrangeira deve tratar de questões culturais atreladas à língua alvo. Diante disso, a próxima seção visa, finalmente, discutir o tratamento dispensado pelo livro didático a questões culturais.

2.3.2 – O tratamento de questões culturais no livro didático

Cesnik e Beltrame (2005) afirmam que o fenômeno da globalização intensificado no século XXI é uma "faca de dois gumes": ora ajuda a integrar os alunos na sociedade global por meio da exposição de novos conhecimentos, ora promove uma dominação cultural, com perda do referencial local. Nesse sentido, os materiais pedagógicos produzidos nesse contexto sócio-histórico do século XXI podem contribuir "tanto para exaltação das diferenças, quanto para a imposição de uma homogeneidade internacional" (id.; ibid, p. 97). Tal questão afeta diretamente o ensino de língua estrangeira, uma vez que a forma como o livro didático trata a cultura, especialmente em relação à cultura do aprendiz, pode favorecer a desconstrução da identidade hegemônica ou fortalecê-la ainda mais no aluno. Faz-se relevante, então, discorrer sobre essas duas possibilidades de atuação do livro didático.

Tílio (2006) articula que a hegemonia pregada pela globalização da cultura incentiva o discurso totalitário, que pode induzir o livro didático a desconsiderar o caráter flexível e diversificado da cultura, atribuindo-lhe uma falsa homogeneidade. Isso, segundo Sena (2013), colabora para a formação de estereótipos a respeito da cultura-alvo, oportunizando a rotulação, supervalorização e inferiorização (id.; *ibid.*). Na maioria dos casos e no contexto da língua inglesa propriamente dito, a supervalorização tende a acontecer com relação ao *outro*, e a inferiorização, com o *próprio* (id.; *ibid.*). Mas o contrário também poderia acontecer, e na visão de Leffa (2011), perante a ideia, "já insustentável no mundo globalizado, de que o produto estrangeiro é melhor do que o nacional", tão paradoxal seria o discurso que consiste em "passar a imagem oposta e igualmente insustentável de que só o que é nosso tem valor, incluindo nossa língua e nossa cultura (LEFFA, 2011, p.20).

Tílio (2006) ressalta que as editoras normalmente exigem que a abordagem de questões culturais seja realizada por livros didáticos de forma cuidadosa, evitando polêmica ou discussão. Diante disso, tais questões são tratadas superficialmente, assim evitando que elas sejam vistas sob uma ótica crítica (id; *ibid.*). Kawachi (2011) comenta que a abordagem cultural superficial, geralmente marcada pelo caráter exótico das curiosidades culturais, é fato perigoso, pois tende a trazer à tona apenas pontos positivos da cultura-alvo. De acordo com o estudioso, discursos que validam apenas a noção de um "sujeito único e homogêneo (homem, branco, heterossexual e europeu" (MOITA LOPES, 2012, p. 10), podem acarretar um preconceito tanto contra o outro, como contra a si mesmo, sua própria cultura e país. O sentimento de idolatria da(s) culturas(s) alvo e a omissão às ideologias dominantes tendem "a imobilizar o pensamento cultural do aluno", deixando-o "totalmente inerte, igualmente alienado e à mercê dessa eterna e renitente condição de inferioridade impregnada na alma dos povos oriundos de ex-colônias, como o Brasil (SIQUEIRA, 2005, p. 9). É nesse sentido que, no ensino de línguas, o livro didático deve sugerir procedimentos que envolvam os educandos em problematizações sobre formas de vida validadas e naturalmente aceitas como as únicas corretas: para desestimular a ideia de que existe apenas uma visão com relação aos traços das culturas mediadas pela língua e que destaquem somente os pontos positivos das culturas estrangeiras, desvalorizando a identidade cultural do aluno (id.; *ibid.*). Afinal, é exatamente o que ele vivencia dentro de sua própria cultura que vai motivá-lo a refletir sobre a cultura do outro.

De acordo com Tílio (2006), ao abordar questões culturais sob a perspectiva hegemônica

da globalização, os livros didáticos também acabam por transmitir a crença da possibilidade da aquisição da cultura da língua ensinada. Na concepção do pesquisador, "tratar da cultura da língua ensinada é de grande importância para o entendimento desta", porém, "o aprendiz de uma língua estrangeira não precisa adquirir a cultura de tal língua" para aprendê-la (TÍLIO, 2006, p. 104). Basta que ele adquira um certo conhecimento da cultura estrangeira, mas não para que ela venha a substituir sua própria cultura.

Por outro lado, Cesnik e Beltrame (2005) argumentam que o livro didático, quando colabora para o discurso da diversidade, pode vir a ser uma fonte saudável de trocas culturais, construindo um mundo multicultural que compartilha diferentes identidades e fazendo com que diferentes leitores em diferentes partes do mundo se reconheçam no outro. De acordo com os autores, "a cultura que se internacionaliza é o veículo saudável de conhecimento mútuo dos povos (...). Ela entabula o respeito às diferenças e o conhecimento como alternativa ao julgamento [...] "(CESNIK; BELTRAME, 2005, p. 21). Nessa mesma linha de pensamento, as OCEM (2006) acreditam ser totalmente possível que o aluno cidadão dialogue com outras culturas sem abrir mão de seus valores e que produzam com a criticidade necessária para dialogar com o mundo, mas que tragam algo de seus valores culturais e inscrevam-se de maneira singular (BRASIL, 2006).

O presente estudo analisa o livro didático e investiga como suas atividades podem atuar sobre seu interlocutor, o aluno, induzindo-o a uma atitude crítica sobre sua identidade cultural. Para tanto, ele se concentra nos traços culturais discutidos, ciente de que a forma a qual esses elementos são tratados nos volumes pode exercer influência direta na identidade do aluno. Kramersch (1988), citado em Tílio (2006), destacou quatro características específicas que o livro didático de língua estrangeira deve apresentar para abordar o tema da cultura criticamente. Elas são listadas e descritas por Tílio (2006) da seguinte maneira:

(1) informação factual: fatos e informações sobre as culturas da língua ensinada e as culturas do aprendiz, vistos sob as perspectivas de ambas as partes; **(2) relações entre os fatos:** informações culturais apresentadas à luz de uma visão sócio-política; **(3) construção de conceitos a partir dos fatos:** fatos devem ser apresentados de forma abstrata o suficiente para que o aluno possa fazer generalizações e comparar e contrastar as novas culturas com as suas próprias culturas; e **(4) desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas:** o aluno deve ser levado a pensar criticamente e se envolver com as outras culturas e seu povo (TÍLIO, 2006, p. 126, grifos meus).

O livro didático pode contribuir para a negação ou construção de determinadas

identidades no ensino, uma vez que as escolhas dos contextos culturais abordados e a forma esperada com que os alunos realizam as atividades propostas podem permitir, ou não, que determinadas identidades culturais sejam construídas (TÍLIO, 2006). Elas podem influenciar não apenas sua visão de mundo, mas também os induzir "a adotar determinadas identidades que podem parecer-lhes as certas, as socialmente aceitas, e muitas vezes levando-os a reprimir suas verdadeiras identidades, que podem não lhes parecer legitimadas pelo livro" (id, *ibid*, p. 19). Cuche (1999) argumenta que o impedimento de uma livre construção de identidades pode levar o aluno a construir identidades negativas, conceituadas pelo autor como referências vergonhosas que fazem o sujeito sentir-se inferior e ter desprezo por si mesmo (id.; *ibid.*). A identidade negativa impede que o aluno exerça sua cidadania conscientemente, pois é exatamente a valoração de sua identidade cultural e o reconhecimento das qualidades culturais de seu próprio grupo que vai levá-lo a compreender sua posição nele. O livro didático pode evitar a formação de identidades negativas, assim também como cooperar para a desconstrução destas (CUCHE, 1999). Em vista disso, faz-se necessário a constante avaliação das atividades que o livro didático e seu material complementar oferecem, de modo a verificar como questões que permeiam o universo cultural dos alunos são capazes de contribuir na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

2.4 – Conclusão

Este aporte teórico apresentou reflexões sobre os letramentos, cultura e livro didático, todos relacionados ao ensino de língua inglesa e vistos sob as lentes sócio-históricas do mundo globalizado contemporâneo. Tais considerações, estabeleceram as bases teóricas para a análise da coleção didática, que se fundamenta mais especificamente nos estudos de LC e de identidade cultural. Assim, a fundamentação teórica desenvolvida ressaltou a importância do LC na problematização de questões culturais identitárias e a importância destas na construção da cidadania do aluno. Reconheceu-se, também, o relevante papel do livro didático como parte ativa do processo, uma vez que questões culturais são muito comumente abordadas em suas atividades.

Na Linguística Aplicada, no entanto, não são muitas as pesquisas que se preocupam em ressaltar a importância da reflexão crítica sobre questões culturais no livro didático. Há, nesse

campo, diversos trabalhos que abraçam LC e livro didático, e muitos até o fazem com o propósito de discutir pertinentes questões; estes, porém, não contemplam a dimensão cultural, tão necessária na atividade pedagógica. Cardoso (2011), por exemplo, se propôs a examinar como os princípios do LC estavam inseridos em textos e atividades de compreensão escrita de uma coleção didática de inglês para o Ensino Médio. Martini (2014), utilizando as teorias do LC, analisou um livro didático de um curso de inglês a fim de apreender as recontextualizações de conceitos presentes nas atividades de leitura. Por sua vez, Aguiar (2018) buscou compreender como o processo do envelhecer é representado em livros de inglês adotados por escolas públicas do Distrito Federal, e igualmente o fez sob a ótica do LC. Dentre os vários trabalhos existentes, mencionamos ainda os de Queiroz (2015) e Clara (2018), que por meio dos pressupostos do LC, discutiram representações de gênero em coleções de livros didáticos de língua inglesa. Observa-se, dessa forma, que a relação entre LC e livro didático manifestada nos referidos trabalhos não foi conduzida no sentido de uma aproximação a questões culturais.

Por outro lado, esta pesquisa insere a cultura na relação entre LC e livro didático, tornando-a elemento igualmente partícipe dessa relação. As discussões que enfatizaram a relevância do LC, da cultura e do livro didático, se convergem, portanto, para a relação existente entre eles, permitindo que o livro didático se utilize das teorias do LC para abordar questões culturais. Tal relação é significativa e se traduz, sobretudo, na ligação desses três elementos em função de um mesmo propósito: o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz. Afinal, é a reflexão proveniente da consciência crítica que vai capacitá-lo "a discursar – não apenas para tomar decisões, mas para produzir cultura e até mesmo criar e recriar suas próprias identidades" (CALHOUN, 2001, p. 223). Em vista disso, o referencial teórico da presente dissertação se encerra mediante a conclusão de que o estreitamento dos laços entre LC, cultura e livro didático pode trazer contribuições para o amadurecimento crítico do discente e, como efeito, torná-lo competente para o exercício responsável da cidadania.

Tendo já discutido as bases teóricas que fundamentam a pesquisa, é preciso, ainda, apresentar uma descrição formal das técnicas e princípios metodológicos adotados para coleta e análise dos dados obtidos. Assim, o capítulo que se segue especificará como os objetivos estabelecidos nesse trabalho foram alcançados.

CAPÍTULO 3:

Metodologia

O método investigativo utilizado nesta dissertação de mestrado enquadra-se na modalidade de pesquisa primária denominada pesquisa documental. Ela tem o documento, que no presente estudo são os livros didáticos de língua inglesa da coleção *Circles*, como fonte primordial de análise. Por termos como foco de pesquisa atividades que lidam com elementos culturais, o estudo em questão também está pautado numa perspectiva majoritariamente qualitativa e interpretativa de pesquisa. É qualitativo uma vez que não se detém na quantidade de dados obtidos – estes foram analisados como aspectos da realidade que não podem ser quantificados. No que se refere à perspectiva interpretativista, ela se justifica em razão de que, nesse estudo, o olhar da pesquisadora não buscou por verdades completas e universais, mas sim pela compreensão de fenômenos do mundo social. As duas primeiras seções desse capítulo serão dedicadas a descrever, detalhadamente, o método utilizado e as perspectivas da pesquisa, ao passo que as duas últimas seções que se seguem especificarão o *corpus* escolhido e apresentarão o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento desse estudo.

3.1– A pesquisa documental como método de investigação

Os métodos documentais são compreendidos por Payne e Payne (2004) como “as técnicas usadas para categorizar, investigar, interpretar e identificar as limitações de fontes físicas, mais comumente documentos escritos, seja no domínio público ou privado” (p. 60). Segundo Paiva (2019), a pesquisa documental “estuda documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais” (p. 14). Tílio (2006) explica que tal modalidade de pesquisa objetiva-se a identificar, em documentos primários¹¹, informações que possam responder alguma questão de pesquisa, ou seja, informações sobre o fenômeno que se deseja estudar. Ainda segundo o autor, a pesquisa documental deve ser adotada quando a

¹¹ Documentos originais, criados por uma fonte de autoridade e adquiridos pelo próprio autor da pesquisa. Esses materiais fornecem ao pesquisador uma informação direta, sem nenhum tipo de mediação anterior sobre o objeto de estudo.

linguagem utilizada nesses documentos é fundamental para a investigação (id.; *ibid*). Silva *et al.* (2009) argumentam, por sua vez, que esse tipo de pesquisa “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (p. 4557). Assim sendo, percebe-se que o objetivo da análise documental é compreender melhor um fenômeno através da investigação de certos documentos.

Concebendo-se a pesquisa documental como um método investigativo válido e revelador, é preciso identificar e entender seu principal material de análise: o documento. Silva *et al.* (2009) definem como documentos “todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver” (p. 4554). No geral, os documentos são algum tipo de material escrito, mas não necessariamente se limitam a essa modalidade (SILVA *et al.*, 2009). Eles podem ser encontrados nos mais diversos formatos: vídeos, notas de campo, filmes, diários, slides, biografias, fotografias, documentos técnicos, minutas de reuniões, pôsteres, amostras de trabalhos, memorandos, e-mails, relatórios, estatísticas, correspondências, panfletos, anúncios publicitários, crônicas, fotografias, conversações, discursos, jornais, livros, artigos, registros públicos, etc (COHEN *et al.*, 2007). Independentemente do formato, todos eles são produtos da atividade humana de registrar conhecimentos, ideias e sentimentos, e justamente por constituírem uma materialização da atividade humana, esses documentos são de tanto interesse na pesquisa documental (id.; *ibid.*).

Segundo Payne e Payne (2004), “documentos são objetos de ocorrência natural (ex., não deliberadamente produzidos para o propósito da pesquisa social) possuidores de uma existência concreta e semipermanente que nos contam indiretamente sobre o mundo social das pessoas que os criaram” (p. 61). Embora visto como fonte natural de informação, Silva *et al* (2009) ressalta que o documento nem sempre é neutro, pois é uma produção de uma sociedade que exibe poucos traços de neutralidade e, como tal ele “manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (id.; *ibid.*, p. 4556). Payne e Payne (2004) esclarecem que, por essa razão, nem sempre as informações procuradas aparecem explicitamente no texto, isto é, para que certos documentos revelem informações importantes, como o contexto em que foram criados, uma análise de seu conteúdo literal pode não ser suficiente. Na opinião dos autores, às vezes pode ser necessário “ler nas entrelinhas” para se obter

uma interpretação mais profunda do documento que se deseja analisar (id.; *ibid.*, p. 62).

Silva *et al.* (2009) ponderam que a pesquisa documental, compreendida como um método de investigação da realidade social, "não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico" (p. 4556). Atualmente, o documento se faz relevante nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, mas Silva *et al.* (2009) reforçam a aplicabilidade do documento também na área da Educação ao conceber a pesquisa documental "como método de compreensão e produção do conhecimento científico acerca de determinados recortes da realidade sócioeducacional" (p. 4554). Corroborando com os autores citados, McCulloch (2004) afirma que a pesquisa baseada em documentos na área de educação deve ser entendida "assim como em outras formas de pesquisa social e educacional, não como um modelo linear, mas como um processo social" (p. 40). Ademais, o autor considera os livros didáticos fontes documentais interessantes e úteis para pesquisadores, pois configuram-se artefatos socialmente construídos, que difundem valores e crenças dominantes de certos grupos em certos contextos temporais, guardando ideias e conhecimentos (id.; *ibid.*). Harber (1997, *apud* McCULLOCH, 2004) anui que documentos como o livro didático são especialmente importantes em países em desenvolvimento, onde eles costumam ocupar posições centrais nos procedimentos pedagógicos.

Devido tais características e outras já mencionados do livro didático, a pesquisa documental, a partir da investigação desses materiais, faz-se também relevante na área da Linguística Aplicada com ênfase nos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras (McCULLOCH, 2004). A disseminação de valores culturais e sociais via esse tipo de publicação, por exemplo, tem sido tema de diferentes estudos nacionais e internacionais (id.; *ibid.*). Há uma série de pesquisadores brasileiros que realizaram trabalhos utilizando-se de uma metodologia documental, dentre eles encontram-se Tílio (2006), Cardoso (2011), Barros e Santos (2012), Ferreira e Ferreira (2013) e Schinemann *et al.* (2018). Embora os trabalhos desses pesquisadores procurem investigar livros didáticos destinados a públicos diferentes (ensino fundamental, ensino médio, mercado internacional), enfoquem temas variados (gênero, sexualidade, identidades sociais e de raça), e utilizem concepções teóricas distintas (pedagogia dos multiletramentos, análise do discurso crítica, pedagogia crítica, letramento crítico), todos eles reconhecem o valor da pesquisa documental e de sua utilização como método investigativo. Tal valor, reconhecido e apreciado nesses trabalhos, é traduzido na riqueza de informações que se pode extrair dos

documentos utilizados e na contextualização histórica e sociocultural que eles oferecem, permitindo uma compreensão mais completa sobre o objeto de estudo.

Seguindo o exemplo de tais pesquisadores, o presente trabalho também faz uso da metodologia documental, na qual o contexto e a linguagem do documento analisado fazem-se fundamentais. Por ser capaz de proporcioná-los, o livro didático é considerado, nessa dissertação, uma eficaz fonte documental e os volumes que analisamos estão situados num contexto bem específico: o do mundo globalizado do século XXI. Além disso, acreditamos que a linguagem contida nesses materiais pode viabilizar a construção das identidades dos alunos por meio da abordagem de questões culturais. Assim, cremos que a modalidade de pesquisa documental optada é a mais apropriada para a condução desse trabalho, uma vez que ele tem como objetivo investigar as estratégias críticas empregadas especificamente por esse documento no tratamento de traços culturais identitários. A seguir, descreveremos a pesquisa aqui empregada no que diz respeito a sua abordagem metodológica.

3.2 – Abordagem qualitativa de natureza interpretativista

A fim de conduzir a análise documental da coleção didática escolhida e procurar analisar as atividades em termos de criticidade no tratamento de questões culturais, acreditamos que a abordagem metodológica mais adequada para esta pesquisa seria a qualitativa. Strauss e Corbin (1998, p. 10-1) conceituam a pesquisa qualitativa como:

[...] qualquer tipo de pesquisa que produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, sentimentos, assim como funcionamento organizacional, fenômenos culturais e interações entre as nações [...].

Minayo (2001), citado em Silveira e Córdova (2009), explica que a pesquisa qualitativa, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 32). Em outras palavras, a análise defendida por essa abordagem não se trata de algo mensurável ou objetivo: é o exame de aspectos que podem ser interpretados de acordo com diferentes pontos de vista. Tais características se fazem presentes nesse estudo, dado que ele não tem por finalidade oferecer generalizações

objetivas concernentes aos livros didáticos, mas sim apresentar análises referentes a casos específicos, dentro de um vasto território de possibilidades, que não podem ser quantificados.

Segundo Dörnyei (2007), a abordagem qualitativa não somente reconhece a subjetividade do pesquisador, como também evidencia sua intrínseca relação com o que se está sendo pesquisado. A reflexão teórica de quem faz a pesquisa pode ocorrer durante ou quase no final do processo de coleta e análise de dados, o que possibilita que questões sejam reformuladas, a partir das informações coletadas (id.; ibid.). No caso desse trabalho, analisamos as atividades contidas em nosso *corpus* a partir do aporte teórico desenvolvido, mas a análise dos dados obviamente foi influenciada por valores pessoais e significados próprios construídos no decorrer da pesquisa. Isso significa que o modo ao qual esta pesquisadora concebe os fenômenos discutidos e os sentidos que a eles foram atribuídos, de maneira bastante particular nesse trabalho, influíram diretamente na forma como as atividades foram interpretadas, pois essas mesmas atividades certamente ganhariam diferente interpretação se contempladas sob a ótica de outro pesquisador, com outros conhecimentos, outros valores, enfim, outra visão de mundo.

Paiva (2019, p.13) comenta em sua obra que para Flick (2007, p. ix) "a pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas". Nessa mesma perspectiva, Denzin e Lincoln (2006) advogam que pesquisas qualitativas "buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado" (p. 23). Devido sua ligação com a realidade e seu compromisso com a compreensão das relações sociais, entende-se que a presente pesquisa é de natureza qualitativa. Ela busca analisar aspectos da realidade – mecanismos de letramento crítico propostos por volumes didáticos situados em contexto histórico real – por meio de atividades que acentuam questões culturais relativas à sociedade.

Discutindo a relevância da pesquisa qualitativa e sua atuação na contemporaneidade, Dörnyei (2007) articula que a pesquisa qualitativa tem sido essencial em "áreas consideradas chave em Linguística Aplicada (por exemplo, o estudo de gênero, raça, etnia e identidade)" (p. 37), estando presente em estudos realizados desde 1990. Essa abordagem também tem apresentado crescente aceitabilidade nos meios acadêmicos relacionados às pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas, o que, na visão do autor, se deve ao:

crescente reconhecimento que quase todo aspecto da aquisição e uso da

linguagem é determinado ou significativamente moldado por fatores sociais, culturais e situacionais, e a pesquisa qualitativa é ideal para fornecer insights sobre tais condições contextuais e influências (DÖRNYEI, 2007, p. 36).

Uma vez que a principal parte da análise da pesquisa qualitativa é interpretativa, pode-se igualmente dizer que ela é de uma natureza interpretativista (STRAUSS; CORBIN, 1998). Denzin e Lincoln (2000, p. 1) assentem que a pesquisa qualitativa compreende "uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu cenário natural, buscando compreender e interpretar o fenômeno em termos de quais os significados que as pessoas atribuem a ele". Uma abordagem de cunho interpretativista, na concepção de Cohen *et al.* (2007), possui o mesmo nível de rigorosidade das ciências naturais e a mesma preocupação da ciência social tradicional em descrever e explicar o comportamento humano. Os autores explicam que "a principal preocupação é com o entendimento da maneira com que o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo no qual ele ou ela se encontra" (p. 8) e que "o interesse está muito mais em um mundo subjetivo e relativista, que em uma realidade externa e absolutista" (p. 8). O enfoque da abordagem interpretativa, portanto, está em como os seres humanos se diferenciam de fenômenos naturais e inanimados e, acima de tudo, uns dos outros (id.; *ibid.*).

Corhen *et al.* (2007) ponderam ainda que, quando um pesquisador considera a experiência subjetiva dos indivíduos como fator de maior proeminência na pesquisa, ele está assumindo que seu conhecimento sobre a construção do mundo social virá das diferentes questões analisadas e das distintas maneiras em que elas podem ser abordadas. Wisker (2008) corrobora com os referidos autores ao afirmar que o método de pesquisa é diretamente proporcional ao jeito no qual o pesquisador vê o mundo. Para ela, o estudioso que normalmente opta por utilizar uma abordagem de natureza interpretativista é aquele que enxerga o mundo como algo essencialmente indefinível, mas cujos sentidos podem ser interpretados e construídos (id.; *ibid.*).

Diante disso, pode-se afirmar que, além de qualitativo, este estudo partirá de um paradigma interpretativo, pois sua pesquisadora não se assume como figura puramente objetiva e distante de seus objetos de análise, mas admite aplicar um olhar cuidadoso e crítico aos volumes didáticos com a finalidade de interpretar subjetivamente as questões propostas. Além disso, o enfoque dessa pesquisa está, não na simples descrição dos dados coletados, mas na importância das informações que podem ser obtidas a partir das interpretações realizadas das fontes documentais, que são os volumes da coleção *Circles*. Uma vez que esse material foi

cuidadosamente escolhido para ser o *corpus* dessa dissertação, faz-se, agora, necessário descrevê-lo, assim também como apontar os critérios para sua escolha.

3.3 – Seleção e descrição do corpus de pesquisa

Como já apontado, o *corpus* desta pesquisa consiste nos três volumes da coleção *Circles*, destinados respectivamente a cada ano do ensino médio e cujos volumes atualmente se encontram no mercado editorial disponíveis para adoção. A primeira edição dos volumes foi publicada em 2016 pela editora FTD e tem como autores Viviane Kirmeliene, Carolina Pereira, Elaine Hodgson e Rita Ladeia, sob a coordenação editorial de Ana Carolina Lopes. Essa coleção foi escolhida por se tratar de um material indicado pela versão mais recente do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, o PNLD 2018¹². Tal programa, que ampliou seu atendimento para a língua estrangeira nas séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, auxilia os professores das escolas públicas brasileiras no processo de escolha do livro didático. As avaliações das obras inscritas nesse programa são pautadas por rigorosos critérios, que se subdividem em gerais e específicos e geralmente são apontados nos editais de cada ano.

Entre os critérios específicos lançados no edital de 2018, destacamos estes: adequação dos temas; diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero; variedade de gêneros discursivos; contextualização social e histórica dos textos; relações de intertextualidades e interdisciplinariedades e comprometimento com a reflexão crítica (BRASIL, 2018). É indispensável pontuar que, se o critério da reflexão crítica consta no edital do programa, torna-se, então, uma obrigação das obras didáticas propiciá-la. Além disso, a preocupação com a criticidade, que aqui é o que mais nos interessa, também pode ser percebida nos princípios e objetivos gerais que o edital estabelece para as obras didáticas destinadas ao ensino médio. Dentre tais, o que mais nos chamou atenção foi o que determina que o livro didático de língua estrangeira deve estar pautado em propostas de aprendizagem que "deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos" (BRASIL, 2018, p. 38). Pudemos ver que a coleção *Circles* preocupou-se com o critério da reflexão crítica requisitada no edital, pois as autoras, expondo uma visão geral da coleção, explicam que os textos e as atividades sugeridas "visam estimular nos estudantes a análise, a investigação e o

¹² Link do edital: <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>

questionamento críticos" sobre elas, e que, "a fim de propiciar essa consciência crítica, a coleção trata de temas da atualidade" (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 167). Ademais, esses volumes têm como foco a preparação do aprendiz para "transitar criticamente por diversos âmbitos, desde a atividade político-cidadã, tão relevante à realidade social da qual fazemos parte, até a atuação em campos de pesquisa e trabalho" (KIRMELIENE *et al*, 2016, p. 3). Para estimular o aprendizado autônomo, ativar os conhecimentos prévios da turma, o que torna a temática significativa, e incentivar os alunos a se envolverem com as propostas trabalhadas em língua inglesa, a coleção também faz uso da língua portuguesa em contextos predefinidos. As autoras explicam que essa decisão foi tomada com o intuito "de promover a possibilidade de todos se expressarem com segurança e evidenciar o compromisso da coleção com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes" (KIRMELIENE *et al*, 2016, p.169). Desse modo, percebemos que a coleção *Circles* apresentaria em suas atividades certa criticidade, cujos mecanismos esta pesquisa objetiva analisar.

Um outro fator bem marcante com relação a nossa escolha por um livro indicado pelo PNLD 2018 foi que nesse ano, em particular, o programa apresentou uma novidade: foi a primeira vez que seu banco de avaliadores abriu inscrição para professores de *instituições* de ensino superior e da educação básica interessados em participar de processos de avaliação educacional no âmbito do Ministério da Educação. Assim, diferentemente dos anos anteriores, as equipes de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD 2018 foram compostas por professores universitários com larga experiência em pesquisas sobre o ensino e formação docente e por professores da Educação Básica com ampla experiência no magistério. Acreditamos que por terem maior familiaridade com a sala de aula e contato direto com os estudantes, os referidos profissionais contribuíram ainda mais na avaliação dos livros sugeridos nesse ano de 2018.

Cabe aqui registrar que, como o PNLD 2018 indicou cinco livros de inglês para o ensino médio, fizemos a escolha da coleção a ser analisada sob dois critérios: ser primeira edição e trazer, em sua estrutura, unidades temáticas que mais explorem traços identitários de cultura. Dessa forma, eliminamos duas coleções por não atenderem ao critério de ser a primeira edição e usamos o último critério para escolher uma entre as três restantes. A coleção *Circles* logo se diferenciou das demais, apresentando grande variedade de elementos culturais em seus capítulos, notas culturais no decorrer das unidades e até um box específico de cultura sob a denominação de *cultural heritage*. As autoras explicam que esse box visa "oferecer ao estudante

dicas e informações culturais relacionadas ao tema discutido naquele momento" e "contempla informações sobre diversas culturas, do Brasil e de outros países" (KIRMELIENE *et al.*, 2016, p. 173). Logo, a coleção *Circles* foi o documento escolhido para ser o *corpus* de nossa pesquisa e esses foram os critérios usados na sua escolha.

A versão a qual decidimos investigar é a do professor, que contém duas partes: a primeira reproduz o livro do estudante, acompanhado de sugestões de respostas e orientações pedagógicas, e a segunda, fornece um guia didático, localizado nas páginas finais de cada volume. Esse guia funciona como um manual para o professor, oferecendo orientações para melhor execução das atividades propostas e sugestões de filmes, livros e artigos relacionados aos tópicos trabalhados em cada unidade. Ele traz uma visão geral da coleção, que inclui uma introdução, os princípios que norteiam e a estruturação das unidades. Nesse guia, encontramos também as referências bibliográficas, os objetivos e sugestões para cada unidade, um banco de gêneros, o apêndice de literatura, opções de obras para leitura e um CD de áudio.

Já a parte dos volumes da coleção que reproduz o livro do estudante está dividida em seis unidades temáticas, cada uma contendo 18 páginas no total. Os temas das unidades são "relevantes e motivadores" (p. 3), assim também como "polêmicos" (p. 167) e, de acordo com as autoras, são comumente associados a outras disciplinas, para que o aluno possa "relacionar os conhecimentos e realidades da vida escolar à sua vida cotidiana" (KIRMELIENE *et al.*, 2016, p. 167). As unidades trazem "textos autênticos de gêneros e tópicos variados e que circulam em diferentes esferas, direcionados a diferentes públicos e com propósitos diversos" (*id.*; *ibid.*, p. 167). Apresentamos, abaixo, uma síntese dos títulos e temas das unidades, conforme descritos no guia didático do professor:

Volume	Unidade	Título da unidade	Assuntos abordados
1	1	Who am I?	Formação da identidade na adolescência. Busca pelo autoconhecimento. Consequências da distribuição demográfica da população adolescente para o presente e futuro dos países.
	2	Is love everywhere?	Representações do amor em obras de arte, cinema e literatura. Relacionamentos. Diversos tipos de amor.
	3	Diversity: much beyond stereotypes	O desafio da diversidade. Estereótipos de aparência, origem étnica e opção sexual. Direitos humanos
	4	Nutrition: what is good for you?	Alimentação e nutrição em diferentes países, culturas e circunstâncias. Hábitos alimentares próprios. Alimentação saudável
	5	On the way to gender equality	A figura feminina. Conquistas das mulheres. Direitos iguais

	6	People in our lives	Relacionamentos com pessoas: pais, familiares, amigos e membros da comunidade
2	1	This is my life	Estilos de vida de pessoas em diferentes contextos sociopolíticos e econômicos
	2	Much beyond the big screen	Avanços tecnológicos na produção de filmes. Diferentes gêneros de filmes. Salas de grandes cinemas da atualidade. Filmes como instrumento de disseminação de informações sobre realidades distantes. Filmes como estímulo de reflexão sobre a sociedade local.
	3	Youth for change	Protagonismo juvenil em diversas áreas de mobilização social.
	4	Can we reinvent urban mobility?	A mobilidade humana. A eficiência de diferentes tipos de transporte. Segurança no tráfego. Acesso para pessoas com deficiência. O papel dos transportes coletivos. Convivência entre pedestres, carros e bicicletas.
	5	A healthy mind in a healthy body	Prática e benefícios de exercícios físicos diversos
	6	Every day is earth day	Meio ambiente. Sustentabilidade no mundo, nos países e na comunidade.
3	1	Consumption and consumerism- How much is enough?	Consumo consciente. Consumismo. Produtos e serviços. Bens materiais. Finanças. Ostentação.
	2	Technology is all around	O termo "ativo digital". A relação entre tecnologia e educação. Inclusão digital. Acesso à internet. Novas maneiras de ensinar e aprender com a tecnologia.
	3	Heading towards financial literacy	Planejamento e educação financeira. Facilidade em obter crédito. Importância de poupar. Gastos essenciais e supérfluos.
	4	Street Art	Formas de arte de rua. O grafite. Meios de expressão social e política.
	5	Work and youth: challenges and opportunities	Problemáticas de emprego, desemprego e subemprego entre jovens. Ações governamentais e institucionais.
	6	Immigration: push and pull factors	Questões imigratórias no Brasil e em outros países. A situação dos refugiados.

QUADRO 1- Títulos e temas das unidades dos volumes didáticos

As unidades dos volumes são compostas pelas mesmas seções, que são: *Abertura, Warm-up, Reading, Vocabulary, Listening, Speaking, Writing, Wrap-up e Self-Assessment*. As seções *Abertura, Warm-up e Reading* têm ordem fixa e estão sempre no início de cada unidade. As páginas de abertura de cada unidade são compostas de duas ou mais imagens e têm como objetivo apresentar o tema central da unidade e provocar uma reflexão crítica inicial sobre ele. Nessas páginas há ainda questões em português propostas para a exploração das imagens e dos temas, compreendendo um trabalho de leitura e interpretação de imagens. A seção *Warm-up*, como o próprio nome indica, tem como objetivo introduzir a ideia central da unidade e aquecer a discussão em torno do tema. Essa seção também procura fazer um levantamento dos conhecimentos prévios da turma e provocar curiosidade sobre aspectos a serem abordados no

decorrer da unidade. Nela, são propostas atividades que exploram de maneira mais específica a temática da unidade, promovendo a reflexão, a discussão e o posicionamento crítico dos estudantes sobre o tema abordado. A seção *Reading* desenvolve um trabalho voltado às habilidades de leitura e compreensão de textos ligados ao tema central da unidade, bem como o reconhecimento e discussão de gêneros textuais. Essa seção, que pode ser constituída por mais de um texto, está dividida em *Pré-reading*, *While-reading* e *Post-reading*.

A ordem das seções *Vocabulary*, *Listening*, *Speaking* e *Writing* podem variar dentro da unidade, de acordo com as necessidades do tema e da forma como os conteúdos são apresentados. O objetivo da seção *Vocabulary* é consolidar e expandir o vocabulário presente no *Reading* ou *Listening*. A seção *Listening* é composta de atividades voltadas para a compreensão auditiva de gêneros orais diversos, tais como canções, entrevistas, discursos, podcasts, etc e se subdivide em *Pre-listening*, *While-listening* e *Post-listening*. A seção *Speaking* apresenta propostas para que os estudantes se expressem em língua inglesa e se engajem em interações orais, enquanto na seção *Writing* (subdividida em *Planning* e *Writing*), os estudantes são solicitados a produzir um gênero escrito relacionado ao tema da unidade.

As seções *Wrap-up* e *Self-Assessment* ocorrem sempre ao final das unidades. O objetivo da seção *Wrap-up* é promover um momento de fechamento e até extrapolação das discussões do tema da unidade. Ela traz propostas de atividades que retomam discussões iniciais, fazendo com que os estudantes recapitem o que foi estudado. Por fim, a seção *Self-Assessment*, como o próprio nome revela, é dedicada à autoavaliação acerca dos temas e conteúdos de cada unidade, bem como à reflexão do estudante acerca de sua conduta durante os estudos. Os volumes ainda contam com seções finais, nas quais estão incluídas as seguintes partes: *grammar reference*, *world of literature*, *glossary*, *audio scripts*, *IPA chart*, *ENEM/vestibulares* e *irregular verbs list*. Em suma, todas as referidas seções reunidas compõem as unidades do *corpus* de pesquisa da presente dissertação, oferecendo as atividades críticas que optamos por analisar. Os procedimentos norteadores da análise realizada são explicitados no subcapítulo a seguir.

3.4 – Procedimentos de análise de dados

Silva *et al.* (2009) explicam que o trabalho com dados documentais envolve a coleta dos documentos e a análise do conteúdo, sendo esta última realizada de forma minuciosa,

constituindo-se a fase de maior relevância no método da pesquisa documental. Nessa etapa, "o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante" (SILVA *et al.*, 2009, p. 4559). A metodologia usada neste trabalho para a análise dos dados foi a análise de conteúdo ou análise categorial com foco no conteúdo. Conforme Moraes (1999), a análise de conteúdo "constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos" (p. 3) e "compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos" (p. 4). Bauer (2002) explica que a análise de conteúdo "é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada" (p. 191). Tal maneira objetivada

refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação singular de um texto o transforma, a fim de criar nova informação desse texto. A validade da AC [Análise de Conteúdo] deve ser julgada não contra uma "leitura verdadeira" do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa (BAUER, 2002, p. 191).

A análise de conteúdo também se adequa à análise documental pelo uso de dados brutos que acontecem de forma natural e pelas inferências feitas por meio do conteúdo das mensagens (BAUER, 2002). A investigação dessas mensagens pode ser empreendida de maneiras distintas e sob perspectivas variadas (*id.*; *ibid.*). Moraes (1999) explica que, embora diferentes descrições para o processo de análise de conteúdo tenham sido propostas por diferentes pesquisadores, tais descrições geralmente compreendem os seguintes passos: preparação das informações por meio do estabelecimento de códigos (que podem ser números ou letras); unitarização ou transformação do conteúdo em unidades de análise (que também podem ser codificadas em números e letras); categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição; e interpretação (MORAES, 1999). Faz-se claro que a análise de conteúdo possui passos próprios de categorização e descrição bastante delineados, ideais para pesquisas que, como essa, envolvem análises largamente baseadas em interpretação. Acharmos necessário seguir esses procedimentos que a análise de conteúdo propõe para que a coleta e a análise fossem feitas de forma bem protocolada e passível de ser replicada por outros pesquisadores em outros corpora.

Silva *et al.* (2009), descrevendo as características da análise de conteúdo, abordam os passos de categorização dos dados. De acordo com os estudiosos, as categorias a partir das quais

os documentos são analisados podem ser estabelecidas previamente “quando o pesquisador elege antes da análise as informações a serem procuradas no documento ou ao longo do processo de leitura” (id.; *ibid.*, p. 4561). Além disso, os autores apontam para a importância de se fazer uma leitura abrangente do material, “de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas” (id.; *ibid.*, p. 4561). Esse processo, que compreende a definição das categorias, extração, classificação e categorização de dados, é expresso por Silva *et al.* (2009, p. 4561) da seguinte forma:

[P]arte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise de dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e crítico.

Como declarado pelos autores, procuramos definir previamente as categorias de análise em nosso trabalho, que seriam traços de identidade cultural. Na realização de uma análise preliminar dos volumes da coleção escolhida *Circles*, e depois de sucessivas leituras posteriores do material, foi possível perceber traços de identidade cultural variados presentes em muitas das temáticas. Contudo, devido à extensão de atividades passíveis de análise que cada temática trazia e à quantidade de traços existentes, decidimos restringir o foco de nossa pesquisa a apenas três dos múltiplos traços culturais constitutivos da identidade – língua, modos de vida e manifestações artísticas. Esses elementos se destacaram por serem os mais tratados nas atividades dos volumes, portanto, definimos que esses três elementos seriam, respectivamente, as três categorias de análise que usaríamos nesse trabalho.

Temos, dessa forma, a categoria 1 que inclui as atividades sobre a língua. Como o *corpus* escolhido se trata de um material destinado ao ensino de língua inglesa, todas as seções dos volumes (com exceção da Abertura e do *self-assessment*) apresentam atividades cujos enunciados são estritamente em língua inglesa, mas que exploram os mais diferentes temas. Além disso, os textos escritos e áudios disponibilizados nas atividades também estão em inglês e, obviamente, não analisamos todos eles. Portanto, é fundamental pontuar que tal categoria não se refere propriamente às atividades que lidam com o léxico da língua alvo e que discutem questões acerca do vocabulário da língua inglesa, mas se refere àquelas atividades que lidam com o tema língua, no sentido de instrumento utilizado por um determinado grupo cultural para fins de

comunicação e interação social. A categoria 2 inclui as atividades que abordam modos de vida de diferentes culturas e elas podem abranger tanto os hábitos (quer sejam eles alimentares, de consumo, etc), quanto costumes e comportamentos culturais que fazem parte do cotidiano das pessoas ou comunidades que as questões apresentam. Finalmente, temos a categoria 3, na qual o tema da arte é tratado. Nessa categoria estão todas as atividades que descrevem qualquer manifestação artística como produto cultural, que pode ser ouvida (músicas), lida (poemas, obras, etc), vista (esculturas, pinturas), enfim, apreciada com os sentidos humanos, ou com uma combinação deles.

Assim, para a coleta das atividades, fizemos o levantamento das temáticas que abordavam traços culturais de identidade e selecionamos, dentre elas, as atividades específicas que tratavam de língua, modos de vida e arte. Observamos, nas diversas leituras do material, que esses três elementos culturais selecionados eram abordados em diferentes tipos de atividades e em distintas seções/subseções dos volumes. Tendo em vista essa distribuição desigual, decidimos que a pesquisa contemplaria a análise de todas as atividades que abrangessem esses traços culturais específicos, indiferentemente da natureza do procedimento ou localização. Essas atividades, conforme os passos que a metodologia de análise de conteúdo sugere, foram então codificadas por números e digitalizadas. Numeramos um total de 45 atividades coletadas, distribuídas da seguinte maneira nas seções da coleção didática:

Seções dos volumes	Quantidade de atividades
Abertura	4
Warm-Up	10
Vocabulary	2
Reading	8
Writing	2
Listening	10
Speaking	2
Wrap-Up	4
World of Literature	3

QUADRO 2: Distribuição das atividades nas seções dos volumes

Após serem codificadas e digitalizadas, as atividades foram, por sua vez, classificadas nas três categorias definidas. O quadro "Categorização das Atividades" abaixo apresenta quais e

quantas atividades compõem o agrupamento de cada categoria:

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ATIVIDADES SELECIONADAS	TOTAL
1. Língua	-vol. 1: p. 42 (atividade 1), p. 48 (atividades 1, 2, 3 e 4), p.62, (atividades 1 e 2) -vol. 3: p. 57 (atividades 14 e 15), p. 132 (atividade 3)	10
2. Modos de vida	-vol.1: p. 34 (atividade 15), p. 64-65 (atividade 1), p. 72 (atividades 1 e 2), p. 75 (atividade 1) -vol. 2: p. 10-11 (atividade 1), p. 12 (atividades 1 e 5), p. 13 (atividade 3), p. 16 (atividades 14 e 15). p. 17 (atividade 16) -vol. 3: p. 19 (atividades 4 e 5), p. 33 (atividade 12), p. 48 (atividades 1 e 4)	17
3. Arte	-vol. 1: p. 28-29 (atividade 1), p. 55 (atividade 2), p. 56 (atividade 7), p.57 (atividade 9), p. 143 (atividade 12) -vol.2: p. 28-29 (atividade 1), p. 38 (atividade 9), p. 39 (atividade 10), p. 41 (atividades 6 e 7), p. 116 (atividade 3), p. 132-133 (atividade 4) -vol. 3: p. 66 (atividades 1 e 4), p. 67 (atividade 1), p. 71 (atividade 14), p. 75 (atividade 2), p. 80 (atividade 3)	18

QUADRO 3: Categorização das atividades

Em seguida, as atividades foram armazenadas para, finalmente, serem analisadas. A análise documental da pesquisa foi conduzida a partir de repetidas e cuidadosas leituras do material didático. Fizemos um abrangente exame dos conteúdos, dos textos, das imagens e das perguntas de cada atividade, fossem elas atividades contidas nas seções de Abertura, *Warm-up*, *Reading*, *Vocabulary*, *Listening*, *Speaking*, *Writing*, *Wrap-up* ou *Self-Assessment*. A cada leitura que fizemos procuramos entender de que forma essas atividades foram elaboradas para aperfeiçoar as habilidades críticas dos alunos com relação aos traços culturais apontados ali. Discutimos os mecanismos utilizados no trato de cada um desses traços para viabilizar a problematização de questões de identidade naturalmente aceitas e tidas como inquestionáveis. Discutimos também de que maneira as recomendações oferecidas aos professores e aos alunos no decorrer das atividades e no guia didático os podem auxiliar num trabalho de letramento crítico. E durante toda a análise procuramos sugerir algumas perguntas críticas, de forma a expandir

perspectivas com relação à temática da identidade cultural. Finalmente, registramos esses dados de forma textual, mas também incluímos figuras ou imagens para transmitir informações sobre as atividades e as instruções analisadas. Logo, acreditamos que as etapas, assim como as metas que nos propusemos seguir, foram condizentes com nosso tema de pesquisa e cremos que a metodologia aqui especificada nos possibilitou alcançar conclusões objetivas e idôneas.

CAPÍTULO 4:

Análise de dados e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentaremos as atividades da coleção de livros didáticos que foram selecionadas para análise. Diante dos dados obtidos e buscando uma maneira de lidar com todas as atividades encontradas que tratassem do tema identidade cultural, buscamos separar as que apresentavam algum tipo de abordagem sobre os traços culturais identitários. Fazendo uma releitura de todas as atividades observadas, encontramos 3 traços ou categorias que mais se manifestaram, sob os quais classificamos as atividades, que são (1) língua, (2) modos de vida e (3) arte. Escolhemos, portanto, elencar todas as atividades presentes nos três volumes que estivessem relacionadas a cada categoria e, após fornecer descrições e explicações das atividades, discutir as estratégias de LC ali empregados, a partir do embasamento teórico realizado.

Como já explicitado, o objetivo deste trabalho é identificar os mecanismos aplicados pelas atividades para o desenvolvimento da consciência crítica do discente. Vimos no aporte teórico desta dissertação que a consciência crítica é desenvolvida por meio da discussão dos diversos temas e segundo Rashidi (2011), o professor deve saber maximizar o potencial do livro didático, problematizando-o sempre que possível, a fim de tornar o aprendiz consciente e capaz de pensar criticamente. Assim, para que o potencial dos volumes seja maximizado e permita um maior aprofundamento das discussões críticas sobre o tema da identidade cultural, a cada atividade ou bloco de atividades selecionadas, sugerimos algumas perguntas adicionais as quais o professor pode trabalhar em sala de aula. Embora tais perguntas se encontrem em português nesta dissertação, a intenção é, que na prática, elas sejam feitas em inglês e que discussões sejam promovidas a partir delas na língua alvo. Em certos momentos, a coleção já faz uso da língua portuguesa no oferecimento de algumas perguntas, em vista disso, acreditamos que perguntas adicionais em inglês pode ser um modo de desenvolver o letramento crítico dos alunos também em língua estrangeira. Finalmente, concluímos a análise de dados discutindo os resultados obtidos.

4.1 – Análise das atividades referentes à categoria 1: língua

Apresentaremos nessa seção as atividades que lidam com o tema língua como instrumento de comunicação. Iniciamos nossas análises na unidade 2 do volume 1, cujo título é "*Is love Everywhere?*" e o tema central é relacionamentos, as diferentes formas de amor e suas representações. A atividade disponibiliza na seção *Writing* e subseção *Planning*, um mapa mental sobre o aprendizado de línguas e, a partir dele, se dirige ao aluno por meio de suas perguntas.

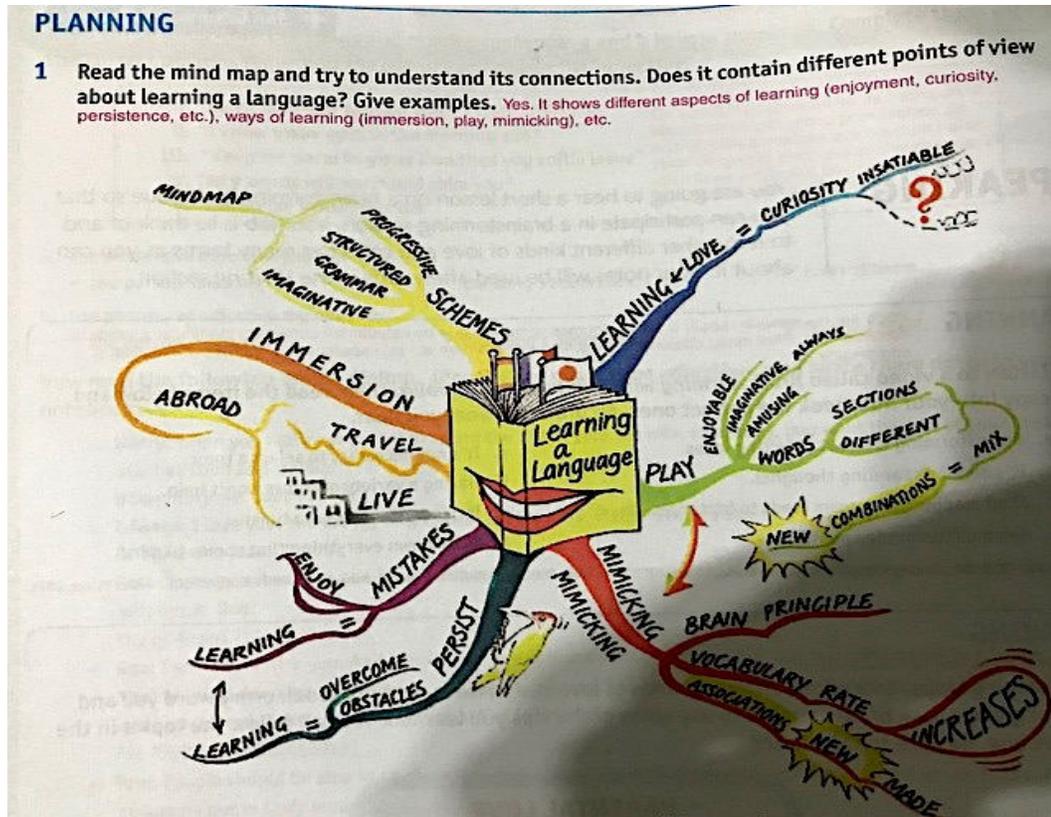


FIGURA 1- Atividade da seção *Writing* (unidade 2, v. 1, p. 42)

Percebe-se que a imagem, ao fornecer uma visão geral, apresenta aspectos sobre o aprendizado de uma língua visto sob óticas diferentes, o que já sugere uma abertura para múltiplas maneiras de se conceber o fenômeno. Há, tanto palavras que representam aspectos negativos (*mistakes*, *obstacles*, etc), quanto palavras que representam aspectos positivos (*enjoyable*, *amusing*, etc), o que nos sugere uma noção de que o processo de aprendizado de língua pode ser motivador, mas de igual modo, desafiador. Vemos também palavras como *immersion*, *play*, *mimicking*, *schemes*, etc, que indica que tal aprendizado pode acontecer de formas diferentes e não apenas de um único jeito pré-definido. Além disso, a imagem não impõe uma língua específica, assumindo-se que pode se tratar de qualquer língua, de qualquer país.

Como evidência, vemos que a imagem apresenta, dentro do livro, pequenas bandeiras de

alguns países, o que também nos permite verificar o reconhecimento da multiplicidade de línguas existentes e que todas elas são igualmente passíveis de serem aprendidas. Dessa forma, o mecanismo de letramento crítico empregado nas perguntas dirigidas ao aluno (*Does it contain different points of view about learning a language? Give examples*) se manifesta na tentativa de levá-lo a considerar as diferentes facetas do processo de aprendizagem, ampliando assim a criticidade do discente quanto seus conhecimentos sobre a língua e as possíveis maneiras de aquisição desta. Existem línguas mais difíceis ou mais fáceis de serem aprendidas do que outras? O que faz com que uma pessoa opte por aprender uma determinada língua em detrimento de outra? Por que a aprendizagem de uma mesma língua pode ser vista de maneiras diferentes? Essas questões, dentre muitas, podem ser levantadas também para ajudar na discussão sobre língua e aprendizado.

A unidade 3 do primeiro volume, que tem como título "*Diversity: Much Beyond Stereotypes*", lida com o tema da diversidade no mundo. A seção *Warm-up* dessa unidade propõe uma análise específica da relação entre língua e diversidade. Ela relaciona a língua oficial do país, o português, à diversidade histórica que constitui seus falantes como brasileiros, tratando da questão do monolinguismo. Essa seção oferece um mapa que retrata a distribuição das línguas sul-americanas e que serve de base para a primeira atividade proposta:

1 Look at the map below, which shows some South American language families. According to the IBGE 2010 Census, approximately 274 indigenous languages are spoken in Brazil. Based on that, do you think we can consider Brazil a monolingual country? Why or why not? Discuss with your classmates.

1. Possible answers: If there are so many indigenous languages in Brazil, then we are not a monolingual country (or) If we consider only the official languages, then we are a monolingual country because only Portuguese is an official language in Brazil. Sugerimos discutir com os estudantes a diferença entre língua oficial do país e línguas faladas no país. Para mais informações, ver o Guia Didático.

2. Possible answers: In the South of Brazil, there are immigrant communities that speak German and Italian, for example. Furthermore, close to the borders of the country, we have communities who speak Spanish, and in Holambra, in the countryside of São Paulo, there are families who speak Dutch. Para mais informações e referências, ver o Guia Didático.

South American language families. [5.1], 20 nov. 2012. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:SouthAmerican_families_03.png>. Acesso em: 6 jun. 2016.

FIGURA 2- Atividade da seção Warm-Up (unidade 3, v. 1, p. 48)

A aplicação do LC nas perguntas propostas nessa atividade (*Do you think we can consider Brazil as a monolingual country? Why or why not? Discuss with your classmates*) pode ser percebida através da problematização que ela sugere em torno do termo do monolinguismo. A perspectiva geralmente tida como aceitável é a da língua oficial e nesse sentido o Brasil pode ser considerado um país monolíngue, dado que tem o português como sua única língua oficial. Mas as questões procuram fazer com que o aluno considere uma outra perspectiva do termo além desta, a perspectiva da língua falada, e visto sob essa ótica o Brasil não pode ser considerado monolíngue, uma vez que o enunciado da questão informa a presença de aproximadamente 274 línguas indígenas faladas no país. Como vimos no referencial teórico, Rocha e Maciel (2015) questionam a questão do monolinguismo, alegando que países considerados monolíngues também podem ter a presença de tantas outras línguas, o que torna suas práticas linguísticas tão complexas quanto as de países multilíngues. Portanto, para responder criticamente essas primeiras perguntas elaboradas de forma a concretizar a problematização aqui sugerida, é necessário que os alunos compreendam, antes de tudo, as diferenças entre língua oficial do país e língua falada no país. Percebe-se que a própria atividade oferece os meios de problematizar tais questões, pois ela sugere que tais diferenças sejam, primeiramente, discutidas em classe com os alunos. Para tanto, o guia didático fornece informações adicionais que explicam os conceitos de língua oficial, língua nacional e línguas faladas, que se trata do anexo 1 ao final dessa dissertação. Perguntar aos discentes se eles acham adequado ou inadequado que apenas uma língua seja escolhida como oficial quando tantas outras são faladas e quais são ou deveriam ser os critérios para se estabelecer uma língua oficial são questionamentos que sugerimos para se expandir as discussões em torno do conceito do monolinguismo.

A seção *WarmUp* continua com mais três atividades que levam o aluno a refletir sobre a diversidade de línguas faladas no Brasil e analisaremos cada uma delas separadamente:

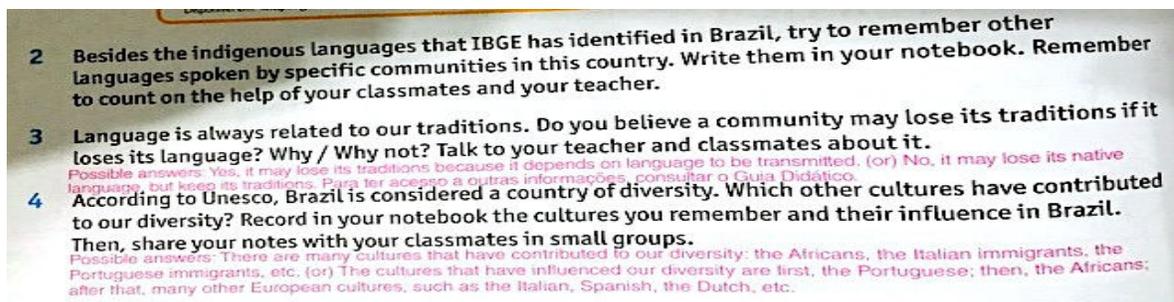


FIGURA 3: Atividades da seção *Warm-Up* (unidade 3, v.1, p. 48)

A segunda atividade abre ainda mais o leque de possibilidades, ao solicitar que o aluno tente identificar outras línguas, além das indígenas, faladas por comunidades específicas que vivem no Brasil. As possíveis respostas sugerem comunidades no Sul que falam alemão e italiano, comunidades nas fronteiras que falam espanhol e ainda comunidades no interior de São Paulo que falam holandês. É provável que os alunos não conheçam ou se lembrem de todas essas comunidades, mas esse é justamente o objetivo da questão: ativar conhecimentos prévios e ampliá-los, para que os estudantes sejam capazes de considerar grupos distintos (as vezes até desconhecidos) que falam outras línguas e assim possam compreender melhor a diversidade existente no país. Como visto na fundamentação teórica, as atividades realizadas nas aulas de língua inglesa visam proporcionar uma "expansão além do viés comunicativo, uma expansão comprometida com a formação crítica e ética do aluno" (DUBOC, 2015, p. 27) Acreditamos, portanto, que a solicitação de exemplos adicionais por parte dos estudantes seja o recurso utilizado para que eles tenham expandidas suas visões sobre diversidade linguística, a partir da consideração de seus conhecimentos prévios.

A terceira atividade foi elaborada de forma a levar o aluno a refletir sobre a relação entre língua e tradição. Sua resposta às perguntas apresentadas (*Do you believe a community may lose its traditions if it loses its language? Why/ why not?*) dependerá do significado que ele próprio atribui à língua, ou seja, se ele a considera essencial para um grupo cultural o suficiente a ponto de tê-la como responsável pela expressão das tradições mantidas por tal grupo. O guia didático menciona, como informação adicional, a concepção de Bakhtin (2003) de que a língua nos constitui enquanto sujeitos, oferecendo ao professor referências de uma de suas obras, assim também como as de Coracini (1997). Sugerimos também os estudos de Norton e Toohey (2002), citados no referencial teórico deste trabalho, para complementar as discussões sobre o assunto. Seguindo a mesma linha de pensamento de Bakhtin (2003), esses autores defendem que a língua é um meio para a construção de identidades (NORTON; TOOHEY, 2002). Nota-se que o próprio livro oferece os subsídios necessários para que discussões sejam conduzidas em sala de aula e isso nos leva a assumir que os autores desejam que os alunos sejam capazes de refletir, primeiramente, sobre as questões propostas antes de respondê-las, assim evitando respostas acríticas e impensadas. Vimos no aporte teórico que o LC ressalta o processo de construção de significado (JORDÃO, 2013) e percebe-se nessa atividade que os questionamentos são conduzidos de forma a realmente fazer com que os educandos construam seus próprios

significados sobre língua. Eles também poderão, por meio da discussão que a atividade propõe, resignificar significados já construídos, a fim de se posicionarem sobre o tema. Isso os possibilitará refletir sobre a influência que a língua exerce nas comunidades específicas e conseqüentemente, na diversidade existente.

A quarta e última atividade desta seção solicita que o discente tente se lembrar de outras culturas que contribuíram para a diversidade brasileira. As respostas sugeridas apontam para os Portugueses que vieram primeiramente, africanos, imigrantes italianos e culturas européias variadas. É possível perceber que a questão foi construída de forma que os alunos não somente se enterem da diversidade linguística brasileira em si, mas também sejam capazes de identificar seus responsáveis, isto é, os inúmeros grupos que influenciaram o Brasil com suas línguas e costumes diversos. Tílio (2006) explica que compreendendo os fatores que motivam a pluralidade cultural, o educando perceberá que nenhuma cultura é uniforme, e, conseqüentemente, poderá aprender a valorizar a diversidade. Portanto, provocar uma reflexão sobre as causas da pluralidade cultural, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios do aluno, é um importante mecanismo crítico utilizado para se aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o fenômeno, contribuindo para formar estudantes que respeitem a diversidade e que saibam posicionar-se no mundo. Um dos mecanismos de LC que poderia ser aplicado para enriquecimento dessas atividades que discutimos seria a identificação e confronto das relações de poder discutidas por Fogaça e Jordão (2007) e contempladas no capítulo do referencial teórico dessa dissertação. Uma vez que a língua é considerada um produto social, os privilégios e exclusões podem se manifestar até mesmo nos fenômenos linguísticos, como no apagamento ou reconhecimento de certas línguas em comparação a outras. Como seria o Brasil hoje se não tivéssemos a presença de tantos grupos culturais e tantas línguas distintas? Ainda seria um país diversificado e plural? Questões como essas, elaboradas pela pesquisadora, poderiam desenvolver a consciência crítica do discente, reforçando ainda mais seus conhecimentos sobre as relações entre língua e diversidade.

Ainda na unidade 3 do volume 1, na seção *Wrap-Up*, temos duas atividades que retomam e sintetizam as informações apresentadas pelas atividades iniciais que aqui foram discutidas, inerentes à diversidade.

CULTURAL INFLUENCES IN BRAZIL

- 1 In the *Warm-up* section, you analyzed how language can be related to the traditions of a people. Do you remember some of the languages spoken in Brazil? Copy the diagram below into your notebook and write them down.

2. Personal answers
Aqui gostaríamos de incentivar a construção compartilhada de informação. Obviamente os estudantes anotarão dados diferentes em seus mapas conceituais. No entanto, vale a pena incentivar o compartilhamento da informação individual e a sua ampliação a partir das trocas com o coletivo, pois essa é uma estratégia acadêmica importante para a vida.



- 2 Now, complete your diagram. From each language, draw an arrow and write what influences were brought to Brazil by the same culture. You have associated languages and other cultural aspects in the *Warm-up* section of this unit. Compare your representation of cultural influences in Brazil with your classmates. Add any new elements you find in theirs.

Possible answers: From Portuguese immigrants, we have the Portuguese language, some typical foods, such as codfish (*bacalhau*), the Catholic religion, etc.

FIGURA 4: Atividades da seção *Wrap-Up* (unidade 3, v.1, p. 62)

Nas atividades 1 e 2 espera-se que os estudantes organizem em um mapa conceitual as informações relativas à pluralidade cultural no Brasil. Partindo das línguas que influenciam a portuguesa, os alunos devem acrescentar a ela outros aspectos trazidos pela cultura de partida de cada uma das línguas citadas. Temos como exemplo de uma das possíveis respostas os portugueses, que trouxeram para o Brasil a língua portuguesa, a bacalhoadada como prato típico português, a religião católica, etc. A identificação de outros fatores do conhecimento prévio dos alunos, além da língua (alimentação, crenças religiosas, festas, etc), é o recurso crítico aqui utilizado para ampliar esses conhecimentos, proporcionando a expansão a que Duboc (2015) se refere e permitindo que o aluno veja "mais além". Dessa maneira, eles poderão compreender que a língua é apenas um dos múltiplos traços culturais que compõem a identidade e que ressaltam a diversidade dos grupos culturais.

A unidade 3 do volume 3, intitulada "*Heading Towards Financial Literacy*" discute o tema das finanças e a seção de *listening* traz um *podcast* criado por um jovem cingapuriano, Seah

Ying Cong, que compartilha dicas para que os jovens aprendam a administrar seu próprio dinheiro. As atividades 14 e 15 da subseção *pós- listening* são referentes a esse áudio.

14 The tutorial that you listened to was made by a Singaporean person. Did anything about this person's vocabulary, accent or speech rhythm call your attention? Take notes about it in your notebook.

15 Read this excerpt from a newspaper report with more details about the English spoken in Singapore, and identify the true and the false statements. Then, copy the true ones in your notebook.

Singapore's government has long insisted that everyone in the island nation should speak English – it's the language used in schools, at work, and in government. But in practice many people speak a hybrid language that can leave visitors completely baffled – Singlish. [...]

Singlish first emerged when Singapore gained independence 50 years ago, and decided that English should be the common language for all its different races.

That was the plan. It worked out slightly differently though, as the various ethnic groups began infusing English with other words and grammar. English became the official language, but Singlish became the language of the street. [...]

WONG, Tessa. The Rise of Singlish. *BBC News*, 6 Aug. 2015. Disponível em: <www.bbc.com/news/magazine-33809914>, Acesso em: 2 fev. 2016.

a. This excerpt makes it clear that the only purpose of a language is enabling communication. F

b. It is possible to say that politics and power relations influence the language or the way people speak. T

c. All languages are neutral, and there is not much information which can be inferred from their use. F

d. The official language of a country does not necessarily match the one people use in their daily lives. T

14. Personal answers. É possível levantar uma discussão sobre os sotaques com que os estudantes estão mais habituados, provavelmente o do inglês britânico e o do norte-americano, e questioná-los acerca dos motivos de estarem mais familiarizados com eles (por exemplo: contato com músicas, filmes, seriados etc.).

Figura 5: Atividades da seção *Listening* (unidade 3, v. 3, p. 57)

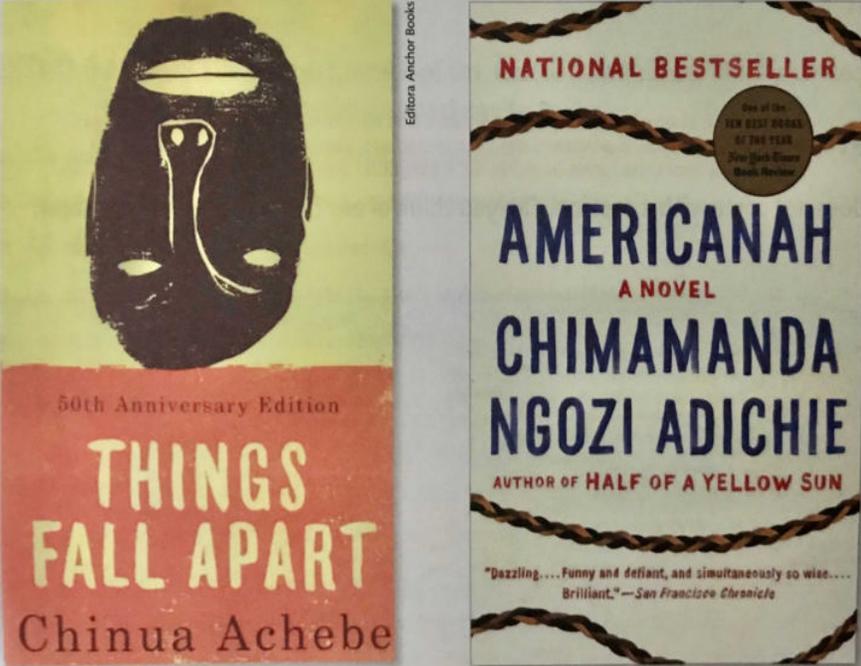
Vemos que a pergunta da atividade 14 (*Did anything about this person's vocabulary, accent or speech rhythm call your attention?*) busca levar os alunos a considerar a diversidade das variantes do inglês, visto que Seah Yang Cong usa uma variante não hegemônica dessa língua. As orientações oferecidas no volume também sugerem o levantamento de uma discussão sobre os sotaques que são mais familiares aos alunos e a razão de estarem mais habituados a eles. Os autores apontam que, provavelmente, os sotaques que os alunos mais reconheçam sejam o do inglês britânico e o do norte-americano, devido às músicas, filmes, etc, que exibem esse tipo de inglês e que se fazem presentes no mundo globalizado de hoje. Rocha e Maciel (2015) e Tílio (2006) ponderam, como discutido na fundamentação teórica, que o Inglês deixou de ser legitimamente exclusivo de seus falantes nativos, tornando-se uma língua do mundo. Isso evita

que noções de língua, baseada em critérios de purismo e fixidez, estabeleçam apenas os sotaques de falantes nativos como referência do ideal a ser seguido. Assim, o mecanismo de LC utilizado aqui é a problematização em torno da língua inglesa visando a quebra de paradigmas, pois a atividade faz com que os aprendizes deixem de reconhecer apenas as variantes do inglês tidas como as mais aceitáveis e os leva a considerar também uma outra versão da língua, expressa num sotaque diferente dos já "naturalizados". Percebe-se, ainda, que a atividade procura explorar os motivos pelos quais os sotaques do inglês britânico e norte-americano são os mais familiares, e conseqüentemente, a razão pela qual o sotaque de Seah Yang Cong, de alguma forma, soa mais estranho aos ouvidos dos alunos. Conforme estipulado em nossos objetivos específicos e para contribuir com o propósito de expansão crítica dessa atividade, sugerimos perguntas como o que aconteceria se as músicas e filmes de Hollywood fossem exibidos num inglês como o falado em Singapura e que outras variantes da língua inglesa os estudantes conhecem ou já tiveram oportunidade de ouvir.

A atividade 15, ainda apresentada na figura 5, disponibiliza um trecho de uma reportagem de jornal sobre o inglês falado em Singapura. Esse texto explica que apesar do inglês ter sido determinado pelo governo como a língua oficial do país, a língua falada pelo povo é o *Singlish* (linguagem híbrida formada pela inserção de palavras das línguas indiana, malaia e chinesa na língua inglesa). A atividade apresenta 4 afirmativas que devem ser classificadas como verdadeiras ou falsas, mediante a leitura do texto. Os mecanismos críticos utilizados aqui são evidentes, pois para realizar a classificação das afirmativas o aluno terá que, como indica Mattos e Valério (2010) interagir com o texto, de maneira a interpretar questões socioculturais trazidas ali de forma implícita ou explícita. O texto traz questões que revelam práticas sociais e culturais de maneira bastante clara, permitindo que temas que discutimos no aporte teórico, como o da irrevogável transformação da língua por meio do processo de hibridização (BRASIL, 2006) e a performatividade produzida por todo falante do inglês (PENNYCOOK (2006); FÁVARO (2013)), sejam discutidos também em sala de aula com os alunos. Assim, o discente compreenderá que o propósito da língua não é pura e unicamente de comunicação (afirmativa a) e que as línguas não são neutras (afirmativa b). Ele também será capaz de entender como a língua pode ser influenciada por questões políticas e relações de poder (afirmativa b), o que explica porque muitas vezes a língua oficial de um país não necessariamente coincide com a língua que as pessoas usam em suas vidas diárias (afirmativa d).

A última atividade sobre língua analisada foi a atividade 3 da seção *World of Literature*, uma das seções adicionais finais do volume 3, que apresenta duas imagens de literaturas escritas em língua inglesa.

3 Because these countries were once British colonies, a number of them still have English as the official or one of the official languages. As a consequence, we can find English language literature in several of these countries. The following Nigerian authors chose to tell their stories in English even though they also speak other languages. Why do you think they have chosen to use English? What do you think each book is about?



The image shows two book covers side-by-side. On the left is the cover of 'Things Fall Apart' by Chinua Achebe, 50th Anniversary Edition. It features a black mask with white facial features on a yellow background. On the right is the cover of 'Americanah' by Chimamanda Ngozi Adichie, a National Bestseller. It has a white background with a gold braided border and a gold seal that says 'one of the NEW BEST SELLERS OF THE YEAR'. The text on the covers includes the publisher 'Editora Anchor Books'.

Personal answers. Possible answer: Because by writing in English, they would be able to reach a larger public, and tell more people from different cultures their stories. Dar o exemplo de Chinua Achebe, que, apesar da dificuldade de apresentar conceitos culturais facilmente compreendidos por falantes de Igbo, preferiu escrever em inglês e evitar a tradução. / Personal answers: I think it's about ... / Maybe it's about ... Sugerimos aceitar as contribuições dos estudantes, sem dizer se estão certos ou errados. O objetivo aqui é explorar possíveis temas abordados por meio da análise de elementos paratextuais

FIGURA 6: Atividade da seção *World of Literature* (v. 3, p. 132)

A atividade informa que ambas as obras foram escritas por autores nigerianos e questiona o porquê de os escritores terem escolhido contar suas histórias em inglês, uma vez que esta era apenas uma das várias línguas faladas por eles. Uma das possíveis respostas sugeridas na seção é que tais obras foram escritas em inglês com a finalidade de se alcançar um público maior e que mais pessoas de outras culturas pudessem conhecer as histórias dos autores. A atividade sugere também que Chinua Achebe seja mencionado, como exemplo, aos alunos. Esse escritor nigeriano preferiu escrever em inglês e assim evitar a tradução, apesar de achar difícil descrever, na língua inglesa, conceitos culturais facilmente compreendidos na língua Igbo. Tilio (2006), conforme visto no referencial teórico, argumenta que o inglês é considerado a língua da globalização, assim

também como uma língua de inclusão social, pois possibilita a "inserção dos não-falantes-de-ínglês-como-primeira-língua ao mundo globalizado" (p. 51). Percebe-se, portanto, que o recurso empregado pela atividade envolve a problematização com relação ao uso da língua inglesa, principalmente por falantes que não a usam como primeira língua, promovendo uma reflexão crítica sobre os usos do inglês e os possíveis motivos por trás das escolhas do uso dessa língua. Perguntar se os alunos conhecem obras de autores brasileiros escritas em outras línguas, ou levá-los a refletir sobre os diferentes contextos em que a língua materna e a estrangeira podem ou devem ser especificamente usadas, seriam maneiras de se adequar o tema da língua à realidade dos educandos, assim enriquecendo seus conhecimentos linguísticos de forma crítica e pessoal.

Apresentamos, nessa seção, as 10 atividades que analisamos dentro da categoria língua e vimos que cada uma delas empregou suas próprias estratégias, em favor do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. Sintetizando a análise realizada podemos afirmar, de um modo geral, que as estratégias utilizadas por esse grupo específico de atividades basicamente foram: problematização de conceitos visando a quebra de paradigmas, discussão e reconhecimento de diferentes perspectivas, interação com o texto para interpretação de questões socioculturais implícitas e explícitas, ativação de conhecimentos prévios e expansão destes e construção de significados. Tais estratégias serão revisitadas posteriormente, quando discutirmos os resultados finais obtidos, antes, porém, é preciso identificar as estratégias empregadas também pelas atividades das outras duas categorias de análise. Passaremos, portanto, à apresentação das atividades da segunda categoria: modos de vida.

4.2 – Análise das atividades referentes à categoria 2: modos de vida

Apresentaremos nesta seção as atividades da categoria modos de vida, que abordam os hábitos, costumes e comportamentos de diferentes culturas. A primeira atividade que analisamos, dentro dessa categoria, se encontra na unidade 2 do 1º volume da coleção didática. Essa unidade intitulada "*Is love Everywhere?*" trata do tema dos relacionamentos e os diversos tipos de amor existentes, assim também como suas manifestações. Ela está localizada na seção *Reading* e subseção *Post-Reading* do volume:

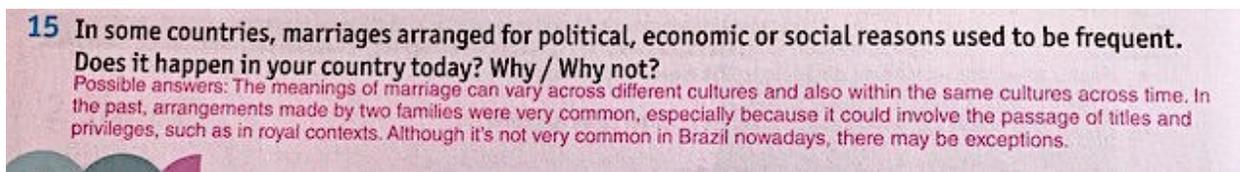


FIGURA 7: atividade da seção *Reading* (unidade 2, v. 1, p. 34)

A atividade procura discutir o significado atribuído ao casamento nas diferentes culturas, afirmando que em alguns países casamentos são contraídos por motivos políticos, econômicos ou sociais. A pergunta apresentada (*Does it happen in your country today? Why/ Why not?*) procura situar o tema do casamento à realidade do aluno, levando-o a comparar as distintas razões por trás da prática do casamento em outras culturas com as razões que motivam tal prática em sua própria cultura. O aluno pode se lembrar que houve uma época no Brasil em que os casamentos eram arranjados para possibilitar a transferência de títulos de nobreza ou privilégios e que isso acontecia mais frequentemente entre os membros da realeza. O guia didático também sugere que os estudantes compartilhem histórias a partir de seus conhecimentos prévios, por exemplo, se conhecem alguém que se casou para sair da casa dos pais, para conseguir um visto ou para entrar no plano de saúde do companheiro (a). Enfim, são diversos os fatores que motivam o ato do casamento nas diferentes culturas, fatores que variam de acordo com os valores dos membros de cada comunidade. A questão propõe que esses fatores sejam discutidos, e para tanto, considerando-se a realidade dos alunos. É possível perceber, portanto, que os mecanismos críticos utilizados nessa atividade envolvem a problematização do ato do casamento e a construção de significados culturalmente situados, tomando como ponto de partida a própria vivência dos alunos, o que se configura outra estratégia crítica. Vimos no referencial teórico desse trabalho que, no processo de aprendizagem, o LC apreende os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos em relação ao assunto estudado, e esse é precisamente um dos mecanismos aqui empregados. Vocês acham que em todos os países as pessoas precisam atingir a maioria (21 anos) para se casarem? Quais diferentes formas de celebração de casamento você conhece ou já participou? Essas, dentre outras, são questões adicionais que podem ser dirigidas aos alunos para expansão das discussões sobre o tema, conforme apontado nos objetivos específicos do presente trabalho.

A próxima atividade está localizada na seção de abertura da unidade 4 do 1º volume, que discute sobre nutrição e hábitos alimentares em diferentes países, culturas e circunstâncias e cujo título é "*Nutrition: What is Good for You?*". Essa atividade, tomando como base imagens e

respectivas legendas de pratos típicos de almoço e/ou jantar em diferentes regiões do Brasil e da Índia, propõe as seguintes questões para discussão:

UNIT 4

NUTRITION: WHAT IS GOOD FOR YOU?

DISCUTA AS QUESTÕES COM SEUS COLEGAS.

- O que você vê nas imagens?
- Em que os alimentos nos pratos das fotos se parecem com os alimentos que você costuma consumir? Em que eles diferem?
- Por qual razão você imagina que essas fotos foram tiradas?
- Você conhece composições de pratos tipicamente consumidos em outras regiões e/ou outros países? Se sim, como eles são?
- Como as imagens estão relacionadas ao tópico da unidade?

FIGURA 8: atividade da seção de abertura (unidade 4, v. 1, p. 64-5)

É possível perceber que a atividade não se limitou apenas a apresentar as imagens dos pratos comuns das regiões do Brasil ou da Índia como meras curiosidades culturais, mas acima de tudo, preocupou-se em discuti-las, por meio das questões propostas. As questões *a*, *c* e *e*, (*O que você vê nas imagens?/ Por qual razão você imagina que essas fotos foram tiradas?/ Como as imagens estão relacionadas ao tópico da unidade?*) por exemplo, levam o aluno a analisar e interpretar as imagens em si, encorajando o desenvolvimento do letramento visual, que assim como o LC, é um dos multiletramentos existentes. As questões *b* e *d* (*Em que os alimentos nos pratos das fotos se parecem com os alimentos que você costuma consumir? Em que eles diferem?/ Você conhece composições de pratos tipicamente consumidos em outras regiões e outros países? Se sim, como eles são?*) procuram contrastar e comparar os pratos apresentados com os que fazem parte dos hábitos alimentares dos alunos, fazendo com que a nova informação seja assimilada no contexto dos estudantes. É provável que a maior parte deles se identifique principalmente com os pratos que contêm alimentos comuns na dieta do brasileiro, como arroz, feijão, carne, batata frita, ovo frito e salada; no entanto, as refeições típicas podem variar de região para a região, como mostram as imagens. Percebe-se que os mecanismos usados pela atividade são a adequação à realidade do aluno e comparação/contraste dessa realidade à de outras culturas. Tílio (2006) afirma que a aprendizagem de língua estrangeira deve ser contextualizada com vistas à realidade do aluno e as estratégias de confrontação dos hábitos alimentares da cultura estrangeira com os hábitos que caracterizam o contexto cultural do aprendiz foram utilizadas nessa atividade para ajudar os alunos a entenderem que os pratos são elementos representativos da cultura do país ou região em que são populares. Para expansão das discussões em torno dos diversos hábitos alimentares que caracterizam as distintas culturas, sugerimos as seguintes perguntas: você conhece países, que assim como a Índia, seguem uma dieta estritamente vegetariana? Você consegue identificar nos pratos indianos ingredientes consumidos no Brasil, mesmo que os temperos sejam diferentes? O que podemos inferir sobre isso? Por que os alimentos que consideramos saudáveis em nossa cultura podem não ser considerados saudáveis em outras?

Ainda na mesma unidade 4, na seção *Listening* (subseção *Pre-listening*), foram propostas atividades para contextualizar o áudio de uma entrevista a ser ouvida na seção seguinte. A entrevista, dada por Jo Smets, é sobre um programa de cultivo de alimentos empreendido pela escola Baara em Arusha, Tanzânia. Programas assim são muito comuns nas escolas primárias

desse país e objetivam não apenas oferecer uma solução barata e eficiente para a conservação de alimentos em regiões empobrecidas, mas também melhorar os hábitos alimentares dos estudantes. As atividades partem da leitura de imagens da escola e da horta:



Kids at a primary school in Arusha, Tanzania



LISTENING | You have read an infographic about healthy eating and categorized different kinds of food. Now you are going to listen to an interview with a volunteer in the rural part of Tanzania, talking about a vegetable garden project in a primary school.

PRE-LISTENING

1 Analyze the pictures taken at Baara School, a primary school in Arusha, Tanzania. Then, with a classmate, discuss the questions that follow.

4. Sugerimos reproduzir a entrevista por completo e encorajar os estudantes a reconhecer as palavras e ideias listadas no caderno durante a Atividade 3. Depois, você pode discutir as respostas com toda a sala usando as informações escritas no quadro, conforme sugerido na nota anterior.

Personal answers. Recomendamos organizar os estudantes em pares ou pequenos grupos para que discutam as perguntas. Sugerimos que, após essa discussão, alguns estudantes compartilhem suas ideias e justificativas com toda a turma.

a. In your opinion, is this school in the urban or the rural area? Why?
 b. Who do you think the boy in the second picture is? What is he doing? Why?
 c. Is this school similar to or different from your school? What are the differences and /or similarities?

2 In the interview, Jo Smets, a volunteer at Baara School, talks about a vegetable garden program. Have you ever heard of programs like that?

FIGURA 9: atividades da seção *Listening* (unidade 4, v. 1, p. 72-3)

Assim como na atividade anterior, as imagens disponibilizadas não são simplesmente para exibição de curiosidades exóticas sobre as escolas na Tanzânia: nota-se que ambas as atividades procuram considerar também o contexto dos estudantes. As perguntas *a*, *b* e *c* da atividade 1 (*In your opinion, is this school in the urban or the rural area? Why?/ Who do you think the boy in the second picture is? What is he doing? Why?/ Is this school similar to or different from your school? What are the differences and or similarities?*) utilizam-se do recurso da comparação e o contraste saudáveis entre as escolas e alunos da Tanzânia e a escola que os estudantes (a quem as atividades didáticas se destinam) frequentam, fazendo com que a "celebração" das diferenças culturais se dê de maneira crítica e respeitosa. A atividade 2, por meio da questão "*Have you ever heard of programs like that?*" procura ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre programas semelhantes de cultivo de vegetais realizados nas escolas brasileiras. Embora não seja o caso da maioria das escolas no Brasil, que são situadas em zonas urbanas, é possível que os alunos conheçam ou já frequentaram escolas que também tenham desenvolvido hortas, como parte prática de algum conteúdo disciplinar ou até mesmo para servir a comunidade ao entorno do prédio escolar. Vemos, desse modo, que os mecanismos críticos de comparação/contraste e ativação de conhecimento prévios, empregados pelas atividades 1 e 2, visam promover uma aprendizagem personalizada, apropriando-se do conhecimento do educando para retratar "a cultura estrangeira não como algo estranho, mas como algo diferente" (TÍLIO, 2006, p. 104). Assim, os alunos poderão aprender a respeitar as escolas instituídas nas diversas culturas, com

suas características práticas educacionais, concebendo-as nem melhor e nem pior que suas próprias escolas.

Uma vez já disponibilizado o áudio da entrevista sobre o programa de cultivo de vegetais implementado nas escolas da Tanzânia, a atividade 1 da seção *Speaking* (subseção *Planning*) propõe as seguintes questões para discussão:

PLANNING Sugerimos organizar a turma em pequenos grupos de quatro ou cinco estudantes para a preparação do seminário.

1 Work in small groups. Reflect on and discuss your first impressions about the eating habits in your school community. Use the questions below to help you. Then, take notes in your notebook.

a. What kind of food and drinks do people have in school? *Personal answers.*

b. Which of the items listed in item a are healthy?

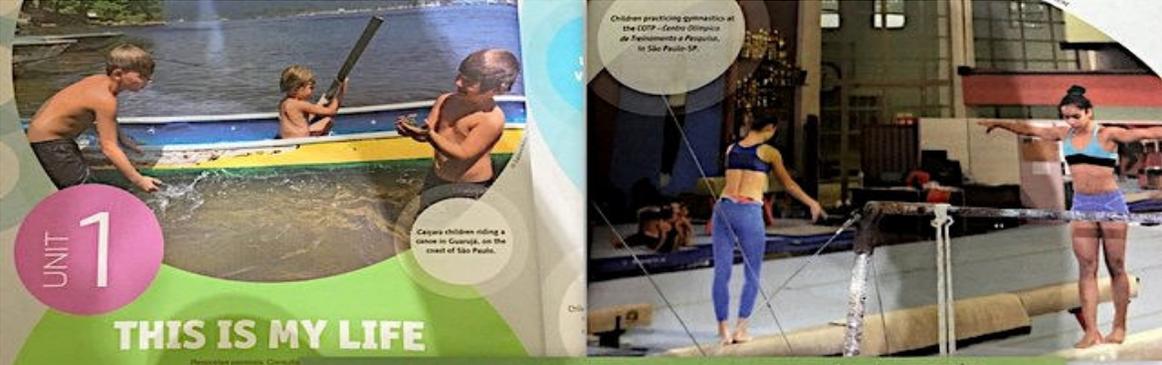
c. Which of the items listed in item a are unhealthy?

FIGURA 10: atividade da seção *Speaking* (unidade 4, v. 1, p. 75)

A atividade anterior apresentou o programa que as escolas da Tanzânia empreendem para melhorar os hábitos alimentares dos estudantes, ao passo que essa atividade almeja, por sua vez, que os discentes reflitam sobre os hábitos alimentares de sua própria comunidade escolar. Vemos que a pergunta a (*What kind of food and drinks do people have in school?*) está voltada à realidade do estudante, fazendo com que ele identifique os alimentos que geralmente são consumidos por ele e por outros alunos em sua escola. As perguntas b e c (*Which of the items listed in a are healthy?/ Which of the items listed in a are unhealthy?*) procuram problematizar os conceitos de "saudável" e "não saudável", partindo da própria dieta dos alunos, contribuindo para que eles compreendam que o que é considerável saudável no Brasil pode não ser considerado na Tanzânia, e vice-versa. Vimos no aporte teórico desta dissertação que uma das características descritas por Kramsch (1988) e citadas em Tílio (2006) para se abordar a cultura criticamente é a apresentação adequada da informação factual, ou seja, fatos e informações sobre a cultura estrangeira e a cultura do aprendiz devem ser vistos sob as perspectivas de ambos os lados. Uma visão considerando-se ambos os lados é precisamente o que essa atividade procura propiciar ao aluno, propondo que os conceitos de "saudável" e "não saudável" sejam discutidos com base nos hábitos alimentares particulares que designam as diferentes culturas. Se todas as escolas do Brasil tivessem o hábito de cultivar hortas em seu espaço escolar, como você acha que seria a dieta dos alunos brasileiros? Você poderia nomear alguns alimentos e bebidas que são considerados

saudáveis e não saudáveis por todas, ou quase todas, culturas do mundo? O que faz com que membros de diferentes regiões dentro de um mesmo país tenha hábitos alimentares tão distintos, se os alimentos disponíveis nos mercados são, em sua maioria, praticamente os mesmos? Entendemos que essas são questões relevantes para expansão do tema e, assim, visando alcançar tal objetivo específico desta dissertação, as sugerimos para discussão com os alunos em sala de aula.

A primeira atividade analisada do volume 2 encontra-se na seção de abertura da unidade 1, intitulada "*This is my Life*". Essa unidade, discute sobre estilos de vida de pessoas em diferentes contextos sociopolíticos e econômicos. A atividade apresenta duas imagens: a de crianças pertencentes à comunidade dos Caiçaras, do litoral do sudeste brasileiro, remando uma canoa no Guarujá, e a de jovens participando de um treinamento de ginástica artística em São Paulo. Tomando como base as imagens, foram propostas as seguintes questões para discussão:



UNIT 1
THIS IS MY LIFE

Caicara children riding a canoe in Guarujá, on the coast of São Paulo.

Children practicing gymnastics at the COPA Centro Olímpico de Treinamento e Pesquisa, in São Paulo-SP.

Respostas pessoais. Consultar o Guia Didático para ver sugestões de respostas.

- A fotografia acima retrata uma das principais práticas das comunidades que vivem no litoral dos estados de São Paulo, do Paraná e do Rio de Janeiro, conhecidas como caiçaras. A partir dessa imagem, o que você pode inferir sobre o estilo de vida dos caiçaras?
- Como você imagina a vida de uma criança caiçara? De que forma ela se relaciona com o mundo exterior à sua comunidade? Você acha que a vida dessas crianças se parece com a de uma pessoa da mesma faixa etária que more na sua região?
- Ao lado temos uma imagem que nos remete a outro estilo de vida. A partir da sua leitura da imagem, quem você imagina que são essas jovens e o que fazem neste lugar?
- Comparando as duas imagens e a partir do seu repertório de conhecimento e da sua opinião, qual dos dois estilos de vida você considera mais saudável: o das crianças caiçaras ou o das jovens ginastas? Justifique sua resposta.

FIGURA 11: atividade da seção de abertura (unidade 1, v. 2, p. 10-1)

A pergunta a (*A partir dessa imagem, o que você pode inferir sobre o estilo de vida dos Caiçaras?*), conforme indica o guia didático, pretende levar os estudantes a imaginar o modo de vida dos Caiçaras e a ponderar sobre o que há de mais interessante no estilo de vida dessa comunidade, mesmo que haja privação de algumas coisas que, para outras comunidades, possam ser consideradas essenciais. Os alunos podem achar interessante o convívio dessas crianças com a natureza, pois elas vivem da pesca e da agricultura de sobrevivência, extraíndo da mata aquilo que necessitam para consumo e para atividades de artesanato. A pergunta b (*Como você imagina a vida de uma criança Caiçara? De que forma ela se relaciona com o mundo exterior à sua comunidade? Você acha que a vida dessas crianças se parece a de uma pessoa da mesma faixa etária que more na sua região?*) procura comparar o estilo de vida dos Caiçaras com o dos estudantes, que pode variar de acordo com o contexto social destes. Se os estudantes residirem em áreas urbanas, poderão indicar o acesso aos meios de comunicação (internet, rádio, televisão, etc) como uma possível diferença entre as crianças caiçaras e as crianças que elas conhecem, dentro dessa faixa etária. Se residirem em áreas rurais, poderão mencionar que as crianças de sua região têm em comum com as crianças caiçaras o contato mais frequente com a natureza. Já a pergunta c (*A partir da sua leitura da imagem, quem são essas jovens e o que fazem nesse lugar?*) objetiva levar os estudantes a imaginar o modo de vida e a refletir sobre as atividades que fazem parte da rotina diária de crianças que, num outro contexto, sonham em participar da ginástica artística profissional. Por fim, a pergunta d (*Comparando as duas imagens e a partir do seu repertório de conhecimento e da sua opinião, qual dos dois estilos de vida você considera mais saudável: o das crianças caiçaras ou o das jovens ginastas? Justifique sua resposta*) procura estabelecer uma comparação entre os dois estilos de vida e levar o aluno a se posicionar, expressando seu ponto de vista. Aqui não existe certo ou errado, as respostas pessoais dos alunos serão todas bem-vindas, pois como afirma Fogaça e Jordão (2007, p. 100), "enquanto outros espaços sociais podem ser intimidadores (...), na sala de aula todas as opiniões podem ser bem recebidas". O guia didático, no entanto, pontua que, na verdade, ambos os estilos de vida podem ser considerados saudáveis: as crianças caiçaras alimentam-se de forma saudável e vivenciam todos os dias o contato com a natureza, que é ambiente e objeto das brincadeiras delas. E as meninas ginastas fortalecem o corpo por meio dos constantes treinamentos físicos e também se alimentam de forma saudável, geralmente orientadas por nutricionistas, embora provavelmente consumam menos alimentos naturais do que as crianças caiçaras, dada a oferta deles em áreas

urbanas. Percebemos, dessa forma, que a atividade procura problematizar a ideia de "estilo de vida saudável", que pode ser vista por ambas as perspectivas e interpretada de acordo com os hábitos específicos de cada um dos grupos culturais. Ademais, para aprofundamento das discussões sobre modos de vida, o guia didático sugere que seja transmitido aos estudantes a informação (quanto aos pequenos ginastas) de que a ginástica artística, mesmo para crianças, requer uma dedicação de aproximadamente 25 a 30 horas semanais de treinamentos. Com base nessa informação dada, sugere-se então que seja desenvolvido um debate em sala de aula sobre quanto tempo os alunos estariam dispostos a se dedicar por um ideal e, também, um debate sobre outros estilos de vida: jovens jogadores de futebol, jovens modelos, crianças que vivem distantes de comunidades escolares, jovens que vivem em regiões de conflito, etc. Logo, os mecanismos de inferência, comparação e contraste, oportunização da voz dos alunos e problematização, utilizados pela atividade, buscam fazer os educandos refletirem sobre o que há em comum entre o estilo de vida dos Caiçaras e das jovens atletas, e entre esses dois estilos de vida e os seus próprios. Essas quatro estratégias foram empregadas pelas questões trazidas pela atividade e pelas informações do guia didático com o intuito de voltar o olhar dos discentes para a riqueza das múltiplas culturas e para a consideração de que os estilos de vida são diferentes e ricos em sua diversidade.

As próximas atividades analisadas ainda nessa mesma unidade 1, atividades 1 e 5, se encontram na seção *Warm-Up* e discutem aspectos de estilos de vida e comportamento. A atividade 1 propõe uma questão aos alunos com base em 3 diferentes imagens:

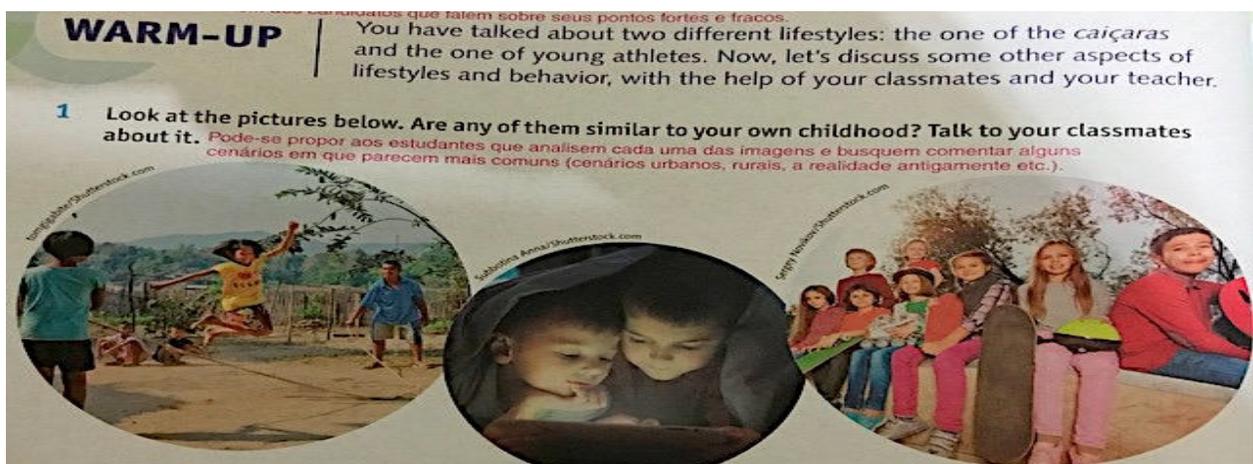


FIGURA 12: atividade da seção *Warm-Up* (unidade 1, v. 2, p. 12)

A pergunta lançada na atividade (*Are any of them similar to your own childhood? Talk to*

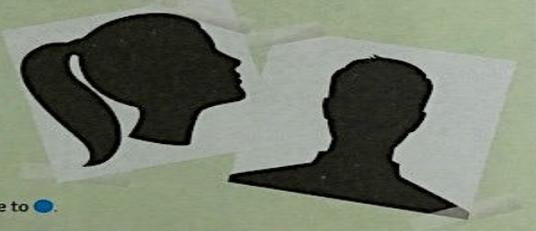
your classmates about it) procura fazer com que os alunos sejam capazes de refletir sobre os diferentes hábitos que fazem parte da vida das crianças mostradas em cada imagem, e propõe, para isso, uma comparação com os hábitos que caracterizam a infância dos alunos. As autoras sugerem que os alunos analisem cada uma das imagens e busquem comentar alguns cenários que lhes pareçam mais comuns (cenários urbanos, rurais, a realidade antigamente, etc). As crianças pulando corda estão num cenário rural, enquanto as crianças manuseando o *ipad* provavelmente estão em uma área urbana. As crianças da última imagem estão segurando seus skates e parecem que estão num ambiente rural, mas não tanto quanto o das crianças que pulam corda. Percebe-se que a tecnologia está mais associada a cenários urbanos do que rurais, o que pode ser visto no tipo de brinquedo que as crianças dos três diferentes cenários possuem. Brinquedos industrializados e jogos eletrônicos podem ser manuseados em espaços menores e fechados. São geralmente veiculados pela indústria cultural, por meio dos recursos de comunicação em massa que se fazem mais presentes em cenários urbanos. Já brinquedos de origem artesanal são associados a ambientes rurais, que oferecem não apenas a matéria-prima para a confecção destes, como também a várzea, o espaço ao ar livre e a área verde para que sejam utilizados pelas crianças. Assim, os alunos poderão associar os diferentes ambientes com os hábitos das crianças que ali vivem, identificando-se, ao mesmo tempo, com algumas das imagens, de acordo com os ambientes em que cresceram e as atividades e brincadeiras em que costumavam engajar-se. Portanto, a atividade lança mão da realidade e infância dos próprios alunos, utilizando-as como exemplo comparativo/contrastivo para que eles entendam que os modos de vida dos membros de uma comunidade dependem do contexto social em que eles estão inseridos.

A atividade 5 oferece um quadro, na qual os alunos devem substituir os círculos azuis nas frases para descrever como imaginam que seja o estilo de vida de suas celebridades favoritas:

5 Now, think of a young celebrity you like. Do you think his or her lifestyle differs from yours? In which ways? Read the topics below about what you imagine his or her lifestyle is like and register your answers in your notebook. Then, share your ideas with your classmates and your teacher.

Celebrity's name
He/She

- is very
- is not very
- lives
- probably likes to
- probably doesn't like to



Se possível, incentivar os estudantes a escolher celebridades que façam parte do mundo deles, sobre as quais saibam várias coisas. Deixar que tomem nota de algumas possíveis respostas no caderno para posteriormente compartilharem suas ideias.

Vanessa's Shirtsbok.com / Kitchanal Shirtsbok.com

FIGURA 13: atividade da seção Warm-Up (unidade 1, v. 2, p. 12)

Nota-se, nas sugestões adicionais, que as autoras não pretendem que o aluno pesquise sobre o modo de vida de uma celebridade qualquer, mas que ele seja incentivado a escolher celebridades sobre as quais já saiba várias coisas. Nota-se também que as perguntas propostas ao estudante (*Do you think his or her lifestyle differs from yours? In which ways?*) procuram comparar/contrastar o modo de vida da celebridade que ele conhece com o seu próprio, para que ele seja capaz de determinar fatores que influenciam o modo de vida das pessoas. Os alunos certamente possuirão hábitos diferentes dos das celebridades apontadas, mas também pode ser que possuam alguns hábitos semelhantes, pois como vimos na fundamentação teórica, Santos (2010) pondera que a mídia pode influenciar o modo de vida de um determinado grupo social, fazendo que os membros sejam levados a seguir um padrão de vida sugerido pelos artistas, que por meio dos recursos midiáticos, divulgam certas formas de vestir, falar e se alimentar. De qualquer forma, a atividade procura utilizar todas as estratégias possíveis para considerar o conhecimento prévio dos alunos: sugere que estes escolham celebridades que façam parte de seu mundo e comparem/contrastem seus próprios estilos de vida ao de suas celebridades. Dessa maneira, os discentes poderão compreender que as pessoas possuem estilos de vida condizentes com suas condições econômicas e sociais, sendo esses fatores também determinantes do jeito de viver dos membros de uma dada comunidade. As questões adicionais de reflexão que sugerimos aos alunos, que se trata de um dos objetivos específicos dessa pesquisa, são: se a celebridade x não fosse uma pessoa conhecida, você acha que ela teria um estilo de vida diferente do que tem agora? Se você se tornasse uma celebridade, o que você acha que mudaria no seu estilo de vida e o que continuaria igual? Você considera ideal o estilo de vida que a maioria das celebridades possui? Justique. A situação econômica, na sua opinião, pode ser considerado o fator mais determinante no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis?

A seção *Reading* dessa mesma unidade 1 oferece aos estudantes a oportunidade de conhecer mais sobre a jovem Malala, seu sonho de estudar e seu ativismo político em prol do direito à educação para as crianças do Paquistão e do restante do mundo. A atividade 14 da subseção *Pre-Reading* propõe a seguinte questão:

3 How do you imagine the lifestyle of young girls like Malala in Pakistan? What do you think girls would like to do, but can't? *Personal answers.*

FIGURA 14: atividade da seção *Reading* (unidade 1, v. 2, p. 13)

É possível perceber que, ao dirigir a pergunta (*How do you imagine the lifestyle of young*

girls like Malala in Pakistan? What do you think girls would like to do but can't?) aos alunos, a atividade procura capacitá-los a inferir sobre os hábitos das garotas do Paquistão de um modo geral, a partir de seus conhecimentos específicos sobre Malala e de seus próprios hábitos. Os alunos provavelmente devem ter ouvido algo sobre ela e o compartilhamento das informações que já sabem pode criar oportunidades para que eles se sintam mais conectados à história dessa jovem. Por possuírem idade aproximada à de Malala, os estudantes poderão imaginar (inferir) algumas das atividades interessantes que fazem e que garotas jovens paquistaneses também gostariam de fazer, mas não podem, devido à força política extremista da cultura Talibã. Vimos no aporte teórico desta dissertação que uma das características descritas por Kramsch (1988) e citadas em Tílio (2006) para se abordar a cultura criticamente é a apresentação das relações entre os fatos, ou seja, as informações culturais devem ser apresentadas à luz de uma visão sociopolítica. Essa é uma preocupação da atividade, que motiva os alunos a discutirem os possíveis hábitos das jovens do Paquistão, levando-se em consideração as normas sociais e políticas que imperam no país. Além das estratégias de inferência e identificação de questões socioculturais, tomar Malala como exemplo (o conhecimento prévio dos alunos sobre ela) e fazer com que os discentes reflitam sobre seus próprios hábitos (adequação à realidade dos alunos) são também recursos empregados para os levar à compreensão de que os modos de vida diferem em contextos sociopolíticos diversos.

Em continuação, a seção *Reading* introduz ao discente uma outra garota, que assim como Malala, nunca sonhou com a fama, mas acabou por alcançá-la na luta contra o casamento infantil na Índia. A biografia de Rekha Kalindi, disponibilizada aos alunos, trata-se do anexo 2 ao final deste trabalho. A subseção *Pos-Reading* apresenta, então, as atividades 14, 15 e 16:

14 You have noticed that the two girls' families are part of their stories. Did these families have the same position about their daughters' schooling? Explain your answer in your notebook. The families had different opinions about their daughters' schooling. Malala's father supported her studying. He owned a school, and she used to go there with him. On the other hand, Rekha's family didn't want her to go to school, but work to help the family, and then to marry when she was just an 11-year-old girl.

15 Although we have discussed two situations that are considered negative in the context of Malala and Rekha – limitations and impositions to women – it is obvious that their cultures have a lot of behaviors that are considered positive around the world. Can you give some examples of them?
 15. Possible answers: Although they generally can't or are probably not encouraged to have any kinds of job, many women work in these countries. Most of them, for example, are teachers or nurses, but there are also women who are representatives in the government as ministers in Parliament and ambassadors. Women also participate in the legal system, as lawyers, judges, and even police officers. We can also mention that both Pakistan and India have an important production of arts and crafts.
 Para mais informações, acesse <www.everyculture.com/No-Sa/Pakistan.html>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

16. É interessante fazer um levantamento de possibilidades com os estudantes. A intenção é, nesta atividade, sensibilizá-los para as diversas causas que mobilizam as pessoas no mundo de hoje. Vale lembrar, por exemplo, que problemas como o casamento infantil não são comuns em nossa cultura, mas não deixam de ser uma causa com a qual podemos nos sensibilizar. Independentemente das questões levantadas, é válido abordar os temas pela perspectiva da ética, da moral e dos direitos humanos.

16 There are many causes that might inspire children and teenagers. Besides the right to education, what are some other ones that could inspire kids and teens to fight? Write them in your notebook. Then, share your notes with your teacher and classmates.
 Possible answers: The preservation of the environment; the fight against poverty; the fight to defend refugees; the fight against hunger; the fight against corruption; the fight for respect etc.

Figura 15: atividades da seção *Reading* (unidade 1, v. 2, p. 16-7)

A atividade 14 procura voltar a atenção dos estudantes para a família de Malala e a família de Rekha. A pergunta proposta aos discentes (*Did these families have the same position about their daughters' schooling? Explain your answer in your notebook.*) utiliza do mecanismo da comparação/contraste para apresentar aos alunos óticas diferentes perante o mesmo fenômeno, isso é, as garotas frequentarem a escola. A resposta sugerida para a atividade aponta que as famílias possuíam diferentes opiniões sobre a educação escolar de suas filhas: o pai de Malala tinha uma escola e apoiava que ela estudasse, inclusive a levou muitas vezes à escola com ele. Já a família de Rekha não aceitava que ela estudasse, eles queriam que ela fizesse as tarefas domésticas e se casasse aos 11 anos de idade. As opiniões são motivadas por valores e segundo Assis e Nepomuceno (2008d), os valores representam os significados culturais que os indivíduos atribuem a certos comportamentos. Podemos dizer que por meio dos valores, é possível compreender por que os distintos agrupamentos humanos dão importância diferenciada a certos fatores, como a educação, por exemplo. Logo, comparando e contrastando os valores culturais de cada uma das famílias, os alunos serão capazes de compreender que os modos de vida são diferentes porque cada cultura possui seus próprios valores e crenças, que por sua vez, são moldados pelas condições sócio-políticas do contexto em que vivem.

A atividade 15 procura mostrar aos alunos um outro lado da cultura de países como o

Paquistão e a Índia. O guia didático explica que foi sugerida uma reflexão sobre os pontos considerados positivos em ambas as culturas para se evitar a construção de estereótipos sobre os comportamentos impostos em países como esses. As respostas sugeridas no volume indicam que, embora as mulheres nesses países não sejam encorajadas a exercer qualquer tipo de profissão, muitas delas trabalham como enfermeiras ou professoras, sem contar as que representam seus países atuando como parlamentares e embaixadoras. As mulheres também assumem cargos legais como advogadas, juízas e até policiais. Além disso, as artes manuais, a meditação, a ioga e outras práticas presentes no mundo ocidental são muito comuns em ambas as culturas. Elas não devem ser rotuladas e os alunos não devem achar que todos os aspectos que caracterizam essas culturas são negativos, pois como visto, há muitas práticas admiráveis nos dois países. Siqueira (2010) anui que o tratamento superficial de questões culturais, contempladas por um único lado, colabora para generalizações perigosas, destaque nas diferenças e formação de estereótipos. E as discussões que o LC preconiza visam precisamente evitar que isso aconteça. Assim sendo, a discussão por uma outra perspectiva (os aspectos positivos que países como o Paquistão e a Índia possuem) foi a estratégia crítica que a atividade encontrou, não apenas para inibir a formação de estereótipos, mas também para desconstruir os possíveis estereótipos já cultivados a respeito dessas culturas.

A última atividade ainda apresentada na figura 15 se trata da atividade 16. Ela busca fazer com que os discentes se enterem de que certos hábitos não precisam ser tolerados ou aceitos e que os indivíduos podem e devem lutar pelas causas que acreditam, reivindicando assim, alguns direitos. O guia didático explica que Malala e Rekha são meninas de classes sociais e países diferentes, que por motivos distintos, corriam o risco de serem afastadas de seu ideal mais genuíno, o desejo de estudar: Malala pela política do Paquistão que proibia as meninas de frequentar a escola, e Rekha, pela herança cultural indiana que, somada à pobreza, força meninas a serem entregues ao casamento ainda em tenra idade. Ambas contestaram a condição a elas impostas e sofreram as consequências de sua rebeldia. Malala foi alvo de uma tentativa de assassinato por um militante Talibã, e Rekha foi espancada pela própria mãe ao recusar-se a casar com 11 anos. Ambas possuíam causas que as inspiraram a se rebelar sobre uma situação socialmente imposta, a colocar em risco suas vidas, a sofrer as consequências físicas e emocionais da punição pela rebeldia, e a recuperar-se e voltarem ainda mais fortalecidas para lutar, garantindo a muitas outras crianças o direito de ir à escola. O guia didático indica que a

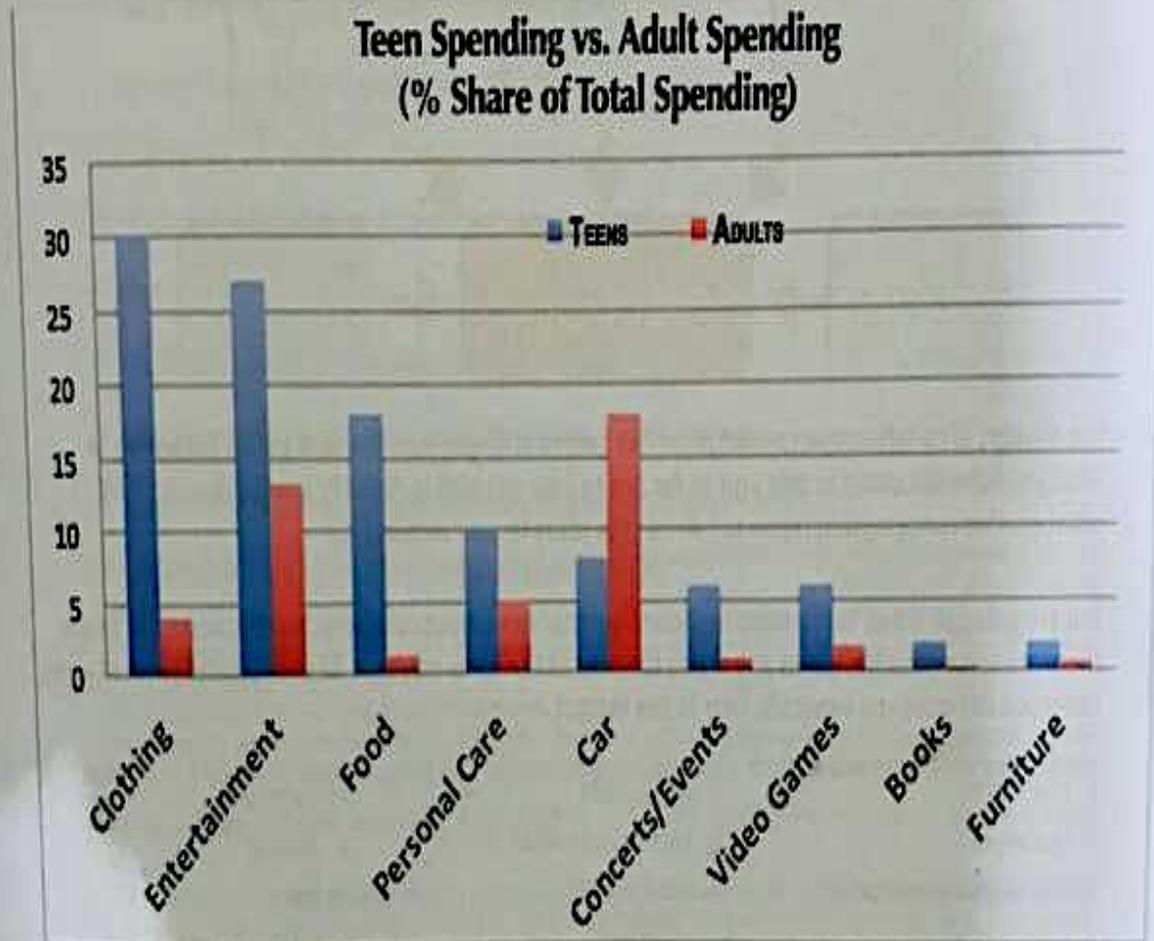
atividade é uma provocação para que os estudantes pensem em possíveis causas pelas quais lutariam e discutir sobre as causas que os inspiram é o mecanismo utilizado para o desenvolvimento de sua consciência crítica, que segundo Pessoa e Freitas (2012) é necessário para que os aprendizes vislumbrem a opressão existente e sejam capazes de propor ações que construam uma sociedade mais justa. O próprio guia didático pontua que as autoras consideram exemplos de protagonismo juvenis fundamentais na formação dos estudantes e os utilizam para que eles compreendam que todos possuem um papel na construção de um mundo melhor e de uma sociedade mais justa. Portanto, provocar os alunos nesse sentido é o recurso utilizado por essa atividade para empoderá-los a transformar sua sociedade, recurso totalmente crítico em sua essência, uma vez que o objetivo final do LC, segundo Gee (2008), é a realização de mudanças sociais.

A unidade 1 do terceiro volume tem como título "*Consumption and Consumerism– How Much is Enough?*" e lida com o tema do consumismo, bens e finanças. Na seção *vocabulary* dessa unidade, analisamos as atividades 4 e 5:

- 4 Look at the graph below about teenagers' and adults' consumption habits in American families. Then, replace each of the ● in the statements that follow with an expression from the box.

eight times more	half	most
much less	times more	twice as much

Personal answers. É possível desenvolver um trabalho em conjunto com o professor de matemática e também ampliar o vocabulário dos estudantes com termos dessa disciplina que sejam relevantes à realidade da comunidade escolar.



- a. Teens spend about on clothes than adults do. *eight times more*
- b. Teens spend almost on entertainment as adults do. *twice as much*
- c. Adults spend of the amount teens do on personal care. *half*
- d. Teens spend of their money on clothing, entertainment, and food. *most*
- e. Adults spend on books than teens do. *much less*
- f. American teens spend about three than adults do on video games. *times more*

- 5** Think about the impact of consumerism in your life and in the community where you live. Then, discuss the questions below with your teacher and classmates. *Personal answers.*
- a. How important is shopping for you? *Possible answers: It's not very important to me. I don't care about ... (or) It's very important. I love buying*
 - b. Considering the items in the graph, what do you and your family spend most of your money on? *Possible answer: We spend most of our money on food and personal care.*
 - c. In your opinion, would this graph be very different if it were about teen and adult spendings in Brazilian families? If so, how? *Possible answer: In Brazil, teens probably spend just a little more on clothing than adults. Teens don't spend any money at all on cars because we can only drive when we're 18.*

FIGURA 16: atividades da seção *Vocabulary* (unidade 1, v. 3, p. 19)

A atividade 4 oferece um gráfico que mostra os hábitos de consumo de adolescentes e adultos de famílias americanas e propõe-se que, a partir dele, os alunos completem algumas frases, substituindo os círculos azuis pelas expressões apropriadas no quadro. Conforme indicado no gráfico, os jovens americanos gastam muito mais do que os adultos e seus gastos geralmente são com cuidados pessoais, roupas, diversão, alimentação, livros e vídeo games. Embora essa atividade não apresente questões abertas em si, as frases dadas configuram-se informações necessárias sobre os hábitos de consumo dos jovens e adultos americanos e atuam como objetos de reflexão, pois servem de base comparatória para a atividade 5 que se segue, também mostrada na figura 16.

A atividade 5 visa levar o aluno a pensar no impacto do consumismo em sua própria vida e em sua comunidade. A questão a (*How important is shopping for you?*) propõe que o aluno reflita sobre o hábito da compra e construa seu próprio significado, expressando seus valores pessoais sobre o ato de comprar e a relevância atribuída a esse ato como parte de sua vida diária. A questão b (*Considering the items in the graph, what do you and your family spend most of your*

money on?) procura considerar a realidade do aluno, fazendo-o pensar em seus próprios hábitos de consumo e nos produtos geralmente consumidos por ele e sua família. Uma vez levado a refletir seus próprios hábitos de consumo, a questão c (*In your opinion, would this graph be very different if it were about teen and adult spendings in Brazilian families? If so, how?*) propõe que o aluno os compare com os hábitos de consumo dos jovens e adultos das famílias americanas vistos na atividade anterior, a fim de determinar quais seriam as diferenças entre os hábitos das duas culturas. Vê-se, portanto, que a atividade trata do tema do consumismo adequando-o à situação do aprendiz, levando-o a construir seus próprios significados e a refletir sobre seus hábitos, comparando-os com outros hábitos de consumo que caracterizam o modo de vida de outras sociedades. Perguntar em quê os alunos acham que os hábitos de consumo de comunidades de áreas urbanas e áreas rurais se diferenciariam e deixá-los discutir as possíveis razões pelas quais os jovens americanos consomem mais do que os adultos, destacando a influência do consumismo nas distintas faixas etárias, seriam maneiras, entre outras, de se ampliar as discussões sobre o tema trabalhado nesta unidade. Uma outra possibilidade é que o professor faça uma lista dos produtos geralmente consumidos pelos alunos e solicite que eles classifiquem os diversos "gastos" como desejo ou necessidade. A partir disso, poderá discutir-se a maneira como a classificação dos gastos (desejo x necessidade) pode variar de cultura para cultura, ressaltando a diferença entre o bem de consumo que se gostaria de obter, daquele que é essencial à sobrevivência. Acreditamos que essa seja uma maneira de levar o aluno à compreensão de que, mesmo que os hábitos de consumo sejam diferentes em cada cultura, o consumo consciente ainda se faz importante nos dias de hoje.

A unidade 3, intitulada "*Heading Towards Financial Literacy*", discute sobre educação financeira e reforça alguns conceitos já vistos dentro do tema consumo e consumismo, trabalhados na unidade 1. Enquanto a atividade anterior apresentava um gráfico que mostrava os hábitos de consumo dos americanos, a atividade 1 da seção *Warm-up* apresenta, por sua vez, um infográfico que mostra os hábitos dos australianos para economizar. Foram, então, propostas aos alunos as seguintes questões para discussão:

- 1 Look at the infographic about how Australians save money. Then, discuss the questions with your classmates and your teacher. *As atividades propostas nesta seção dependem das experiências e opiniões de cada estudante. Para possibilidades de respostas, consultar o Guia Didático.*



Money smart is a website provided by the Australian government and defined as "Free and impartial financial guidance and tools you can trust." The user can find budget planners, publications, apps, help with personal finance and tips about managing money and investment risk on it. You can access the website at <www.moneysmart.gov.au>.

- a. What did you notice as for the proportion of savers and nonsavers in Australia? Do people usually save money in your country? In your opinion, if you created an infographic about this theme in the city where you live, which would be the main differences between it and the one you read?
- b. In Australia, most people are saving for a home. In your opinion, is this a good reason to put money aside? Why / Why not?

FIGURA 17: atividade da seção *Warm-up* (unidade 3, v. 3, p. 48)

Percebe-se, pelo infográfico, que a maioria dos australianos economizam (apesar de haver grande número de pessoas que não possuem esse hábito) e que as categorias geralmente

destinadas ao dinheiro economizado são moradia, futuro, emergências, educação, carro, móveis, casamento, etc. Os mecanismos críticos empregados pela questão *a* são a consideração das vivências dos alunos e a reflexão da comparação dessas vivências com os hábitos dos australianos, isto é, a questão procura fazer com que os estudantes, com base na análise desses dados, reflitam sobre sua própria realidade no Brasil: seus gastos, assim também como situações em que poderiam ter poupado. Tal mecanismo crítico está bem explicitado no guia didático, que aponta que a proposta das atividades dessa unidade é apresentar aos estudantes alguns aspectos introdutórios da educação financeira e convidá-los a fazer análises críticas com base nas experiências de cada um e na observação da realidade que os cerca, de tal modo que se sintam estimulados a planejar uma vida financeira ou ajudar suas famílias com as finanças. Inclusive, para fundamentar as discussões acerca da realidade brasileira nesse sentido, o guia didático fornece algumas referências de pesquisas que mostram que economizar não é um hábito muito praticado pelos brasileiros. Essas pesquisas, cujas referências fornecidas se encontram no anexo 3 ao final deste trabalho, poderão ser utilizadas como informações adicionais para as discussões em sala de aula. A questão *b* procura ouvir o que o aluno tem a dizer, o que ele pensa sobre o ato de economizar para a compra de uma moradia. O mecanismo utilizado aqui é a consideração da voz do aluno, a oportunidade de expressão de sua opinião e conseqüentemente, dos valores pessoais que a norteiam. A resposta depende do valor que cada aluno atribui ao fato de se possuir uma casa e da prioridade que ele dá a questões como conforto, segurança, etc. Alguns poderão achar a compra de uma casa um bom investimento, enquanto outros poderão achar melhor guardar o dinheiro para uma emergência, não há respostas corretas ou incorretas. Na concepção de Tílio (2006, p. 117), as atividades propostas pelo livro didático são, "muitas vezes, as únicas oportunidades que os educandos têm de expressar-se em sala de aula, manifestando culturas e construindo identidades". E é papel do LC aproveitar essas preciosas oportunidades para se discutir importantes questões como os hábitos financeiros dos brasileiros, por exemplo, e, também, aqueles característicos de outras culturas. Sugerimos, para aprofundamento das reflexões, que os alunos explicitem motivos que, de acordo com o ponto de vista de cada um, sejam boas razões para se poupar dinheiro, e as possíveis estratégias que usariam para fazê-lo.

A atividade 4, ainda dentro dessa mesma seção *Warm-up* da unidade 3, propõe que os alunos discutam as seguintes questões:

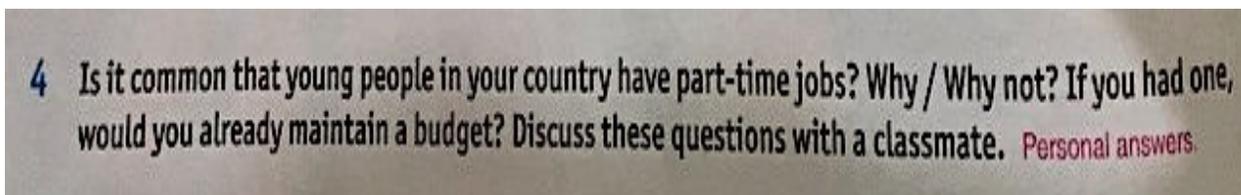


FIGURA 18: atividade da seção *Warm-up* (unidade 3, v. 3, p. 48)

Vemos que as respostas a essas perguntas são pessoais e que a atividade está voltada para a realidade dos alunos, seus pontos de vistas e as regras de trabalho que imperam em suas comunidades no geral. No Brasil, é permitido o trabalho de meio período para adolescentes de 16 anos e pode haver em sala de aula alguns alunos que trabalhem para ajudar suas famílias. Há adolescentes que têm a oportunidade de apenas estudar e fazem planos de começar a trabalhar após o término de seus estudos. Percebe-se, novamente, que a atividade utiliza da realidade dos estudantes para se discutir o ato do trabalho e os hábitos associados a ele, manifestos pelas diferentes culturas. Tílio (2006) acredita que empregando-se estratégias que permitem que o conteúdo dialogue com a realidade do estudante, o livro didático estará ressaltando-lhe a voz e promovendo sua consciência crítica. O guia do professor sugere, como forma de enriquecer a reflexão proposta por essa atividade, que os estudantes sejam encorajados a discutir vantagens e desvantagens de um jovem começar a trabalhar. Ainda que não tenham um emprego ou recebam algum auxílio financeiro, os discentes poderão discorrer sobre algumas formas de administrar sabiamente os ganhos financeiros da família ou refletir sobre a importância de se fazer um orçamento para a administração dos gastos. Vemos, desse modo, que tanto as questões propostas como as atividades sugeridas pelo volume procuram levar em conta o contexto dos estudantes, os hábitos financeiros observados em sua comunidade e suas próprias ideias na promoção de discussões críticas sobre o tema, o que é uma outra estratégia crítica usado para que o discente tenha oportunidade de expressar sua voz.

A última atividade analisada dentro desta categoria encontra-se na seção *Reading* (subseção *Post-Reading*) da unidade 2, que tem por título "*Technology Is All Around*". Essa unidade discute sobre tecnologia e os diversos hábitos com relação a seu uso. A atividade 12 apresenta um texto que traz os resultados de uma pesquisa realizada pelo Comitê Brasileiro de Internet sobre o uso das tecnologias de comunicação e informação (conhecida como TICs) nos domicílios brasileiros em 2014, e baseando-se nesse texto, oferece as seguintes questões:

- 12 Now, look at some of the highlights from a survey called ICT Households 2014 by the Brazilian Internet Steering Committee and answer the questions.

INTERNET ACCESS: Half (50%) of Brazilian households have Internet access, which represents approximately 32.3 million households. Among Brazilian households with Internet access, 67% have some type of fixed broadband connection. A third of total households (33%) have Wi-Fi technology.

DIGITAL EXCLUSION: Approximately 32.7 million households are not connected to the Internet, mostly concentrated in the Southeast and Northeast regions. Most are located in urban areas (25.5 million), concentrated in classes C (16.5 million) and D and E (13.2 million), and with a family income of up to two minimum wages (22.9 million). High cost appears as the main reason for not having Internet access.

INTERNET USE BY TYPE OF DEVICE: A new feature of ICT Households 2014 was the inclusion of a question about devices used to access the Internet. The results reveal that mobile phones are the devices used most to access the Internet (76%), ahead of desktop computers (54%), notebooks (46%), tablets (22%), television (7%) and video games (5%). However, considering the definition of computer used by the survey, 80% of individuals 10 years old or older who use the Internet do so via computers. This variety of devices holds different implications for activities developed online.

USERS AND ACTIVITIES: There are approximately 94.2 million Internet users in Brazil, which corresponds to 55% of the population 10 years old or older. This places Brazil in an intermediary position in relation to other Latin American countries. It ranks behind Chile, Argentina and Uruguay and is at levels similar to Venezuela and Colombia. The most mentioned activity is sending instant messages on Facebook, Skype and WhatsApp (83%), followed by taking part in social networks (76%).

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL: TIC Domicílios 2014: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Domicilios_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 7 maio 2016.

- From what year is the information in the survey report? 2014.
- What percentage of the Brazilian population has access to the Internet? 50%.
- What is the main reason people give for not having Internet access at their homes? The high costs.
- How does Brazil fare compared to other South American countries? We are behind Chile, Argentina, and Uruguay.
- Did any part of these results surprise you? Why / Why not? Personal answers.

FIGURA 19: atividade da seção *Reading* (unidade 2, v. 3, p. 33)

As questões *a-e* chamam atenção do aprendiz para o uso da internet no país, ressaltando dados com relação ao ano (questão *a*), a porcentagem da população que tem acesso à internet (questão *b*), o motivo pela qual muitas pessoas não possuem tal acesso (questão *c*) e comparando o uso da internet no Brasil com outros países da América do sul (questão *d*). De acordo com a pesquisa, apenas 21% da população das classes D e E teriam acesso à internet em casa em comparação a 96% da população da classe A. Também é possível observar uma diferença entre áreas urbanas e áreas rurais: a proporção de acesso é quase o dobro na primeira. A pergunta e (*Did any of these results surprise you? Why/ Why not?*) procura aferir a situação do aprendiz perante os dados apresentados, ou seja, se estes já eram de seu conhecimento ou se são

informações novas. O aluno poderá desconhecer as porcentagens relacionadas ao uso da internet e, principalmente, como esses usos podem variar de acordo com a classe socioeconômica e região do usuário. Portanto, a ampliação dos conhecimentos dos educandos por meio da leitura do texto, tendo como ponto de partida seus próprios conhecimentos prévios, e comparação do uso da Internet no Brasil com os resultados da pesquisa apresentados, são as principais estratégias empregadas pela atividade 12. Tais estratégias objetivam levar os discentes a refletir como os hábitos relacionados ao uso das tecnologias e da internet são determinados por fatores como acesso e inclusão, presentes ou ausentes nas diversas classes sociais e regiões que compõem uma determinada cultura. Para expansão dessa atividade, sugerimos perguntas que levem o aluno a pensar criticamente sobre seu próprio uso das TICs: você participa atualmente de alguma rede social na internet? Qual e por quê? Você acredita que, se morasse em outro bairro ou região, poderia usufruir dos mesmos dispositivos tecnológicos (celular, computador, televisão, etc) que usufrui hoje? Na sua opinião, haveria vantagens e desvantagens com relação a seu uso pessoal da internet? Se sim, poderia apontar algumas?

Essas foram as 17 atividades que analisamos na categoria 2 e que abordam, de alguma forma, costumes e hábitos que retratam modos de vida de diferentes culturas. Essas atividades lançaram mão, em conjunto, das seguintes estratégias de LC: problematização de conceitos, construção de significados, comparação e contraste, ativação de conhecimento prévios e ampliação destes, inferência sobre fenômenos diversos, oportunização da voz e promoção do posicionamento do aluno, apresentação de informação à luz de visões sociopolíticas, debates e discussões de empoderamento visando transformação social e reconhecimento de diferentes perspectivas em prol da inibição de estereótipos. Cabe pontuar que todas essas estratégias foram usadas em combinação com uma outra estratégia específica, empregada particularmente por muitas das atividades dessa categoria: a contextualização e adequação à realidade discente. A relevância de tal estratégia, assim também como das outras identificadas, será abordada mais adiante na parte de discussão dos resultados. Mas primeiro, apresentaremos, em continuação, as atividades escolhidas que trabalham o tema da arte, última categoria de análise desta dissertação.

4.3 – Análise das atividades referentes à categoria 3: arte

Nesta seção, analisaremos todas as atividades na qual o tema da arte é tratado, isto é,

atividades que descrevem qualquer manifestação artística como produto cultural. Como as manifestações artísticas abordadas pelos volumes são variadas, optamos por apresentar a análise dessas atividades por tópicos, de acordo com o tipo de arte que as questões se propõem a discutir. Desse modo, descreveremos cada bloco de atividades, que abordam, sequencialmente, os tópicos da pintura e escultura (1), da música (2) da literatura (3), dos filmes (4), da fotografia (5) e da arte de rua (6).

Iniciamos, então, com as atividades que tratam da pintura e a escultura, e a primeira atividade desse tópico se encontra logo na abertura da unidade 2 do primeiro volume. Essa unidade, que tem como título "Is love Everywhere?", discute sobre relacionamentos e representações do amor em obras de arte. A atividade de abertura apresenta duas imagens e as seguintes questões:

2

IS LOVE EVERYWHERE?

Amor e Fidelidade
Rodin, 1884-1890
1884-1890
1884-1890
Paris

Parade Evening
Matisse
1906-1907
Paris

a. Descreva cada uma das obras que você viu nesta abertura. As imagens apresentadas são comuns em sua cultura? O que elas podem representar?

b. Que tipos de obra aparecem nessas fotografias? Você considera que a representação do amor é algo frequente na arte? Em que outros contextos ela aparece?

c. Observando essas representações artísticas, como você responderia à pergunta que nomeia esta unidade? Por quê? Você acha que o beijo pode ser usado para remeter ao amor em qualquer cultura?

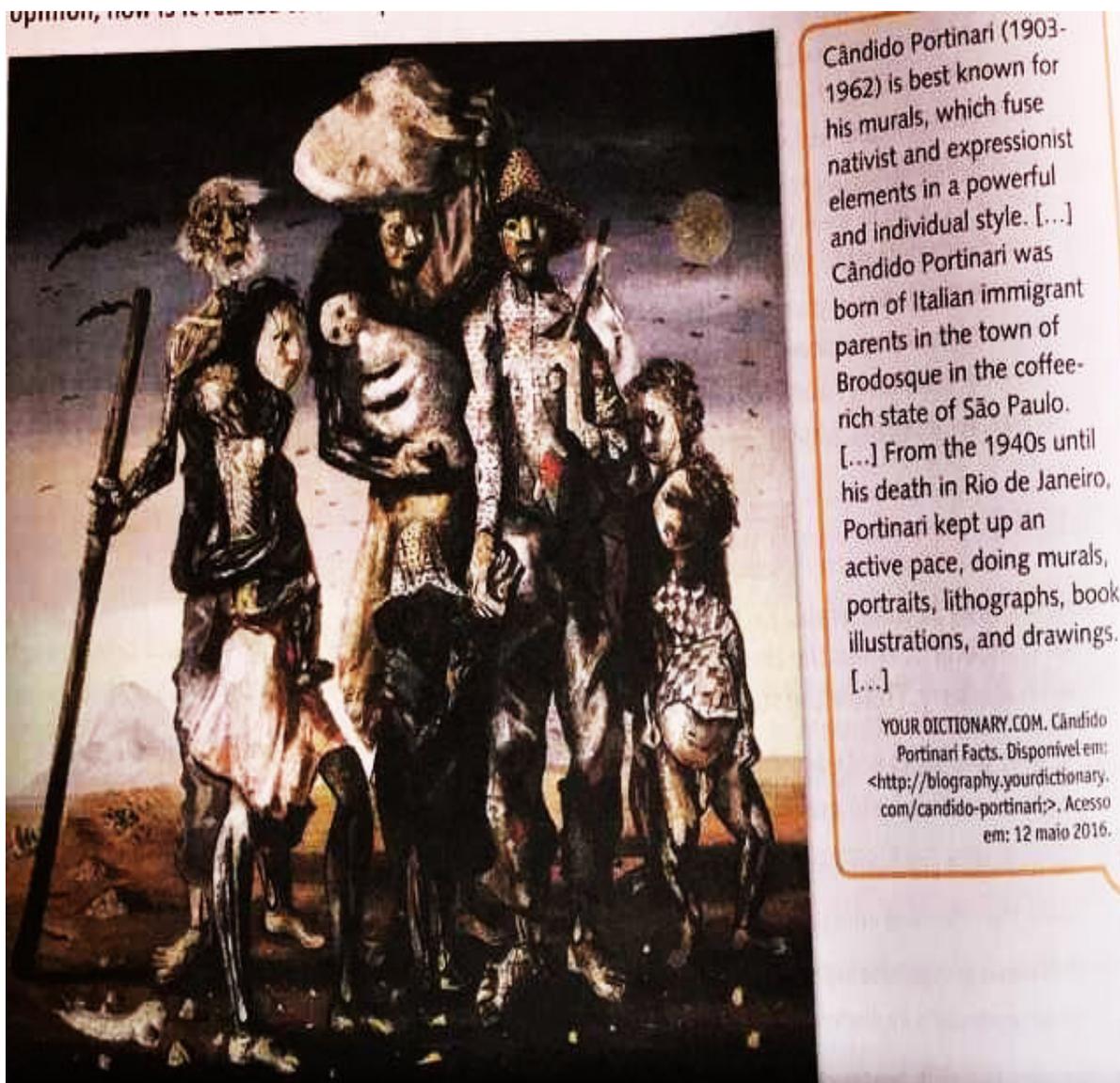
d. Em sua opinião, como o amor está presente na vida dos jovens atualmente? Os adolescentes que você conhece costumam lidar bem com seus sentimentos? Por quê?

FIGURA 20: atividade de abertura (unidade 2, v. 1, p. 28-9)

Vemos aqui duas imagens de obras variadas: uma escultura em mármore do escultor francês Auguste Rodin e uma tela do pintor israelense Leonid Afremov. O guia didático explica que a escultura de Rodin foi supostamente inspirada no caso de amor que ele viveu com a artista Camille Claudel e que a pintura de Afremov, feita a óleo e com o uso de uma espátula, tornou-o renomado justamente pela utilização dessa técnica. As imagens aqui apresentadas possuem um objetivo central: servem como base para as questões introdutórias que a unidade propõe, visando proporcionar uma reflexão crítica acerca de dois objetos específicos de arte (uma pintura e uma escultura) e assim criar momentos de apreciação artística. Percebe-se que a atividade procura não somente levar os alunos a analisar os aspectos técnicos da arte (questão a), mas também a discutir sobre a popularidade do tema "amor" nas artes (questão b), a partir de sua própria realidade. Para tanto, os alunos são convidados a apontar outros contextos de seu conhecimento, como murais, filmes, canções, poemas, etc, em que a temática amorosa aparece. A questão c propõe que os estudantes analisem a representação do amor que se traduz nos casais se beijando, em cada uma das imagens, e discutam tal representação, com base nos valores da cultura a qual pertencem. No Ocidente, o beijo é uma maneira de expressar amor, afeto, desejo, etc, entretanto, esse significado não é universal. O guia didático comenta que para uma tribo da África do Sul, por exemplo, o beijo na boca é repulsivo, pois a boca é considerada a fonte da vida e não pode ser contaminada. Assim, o recurso aqui utilizado é a discussão e reconhecimento de diferentes perspectivas, pois a representação do beijo, manifestada nas artes, pode ser interpretada de maneiras diferentes pelas diferentes culturas. Por fim, a questão d trata o tema do amor de forma bem contextualizada, pois convida os estudantes a falar um pouco sobre os relacionamentos amorosos dos jovens que conhecem, de modo geral, ou até de seus próprios (se se sentirem confortáveis). É possível que conheçam jovens que alguma vez precisaram lidar tanto com sentimentos de alegria pelo amor correspondido, quanto com sentimentos de tristeza por eventuais frustrações amorosas. Desse modo, o mecanismo usado aqui é a oportunização da voz dos alunos, pois a questão os incentiva a falar sobre o que pensam com relação aos sentimentos amorosos sem precisarem se expor ou mesmo citar nomes de amigos. Podemos dizer, portanto, que os três mecanismos empregados por essa atividade de abertura foram a adequação à realidade discente, o reconhecimento de diferentes perspectivas e a oportunização da voz do aluno. Uma vez que um dos objetivos específicos definidos para este trabalho é apontar as sugestões trazidas pelo guia didático na implementação das atividades propostas, vale a pena ressaltar que, para enriquecimento das

discussões sobre o tema amor, o guia sugere que os alunos compartilhem com os colegas suas experiências como produtores de arte, respondendo as seguintes perguntas: vocês já escreveram poemas de amor? Fazem desenhos ou pinturas? Gostariam de retratar o amor em seus textos? Por quê? Em complementação à sugestão do guia didático, recomendamos que os alunos tragam para a sala de aula imagens de outras peças de arte que representem o amor, de acordo com a cultura de seus respectivos artistas, e que tais imagens sejam expostas para discussão.

A segunda atividade do tópico de pintura e escultura que analisamos se encontra na seção *Wrap-Up da* unidade 6 do segundo volume. Essa unidade tem como título "Every day is Earth day" e discute o tema do meio ambiente e sustentabilidade no mundo.



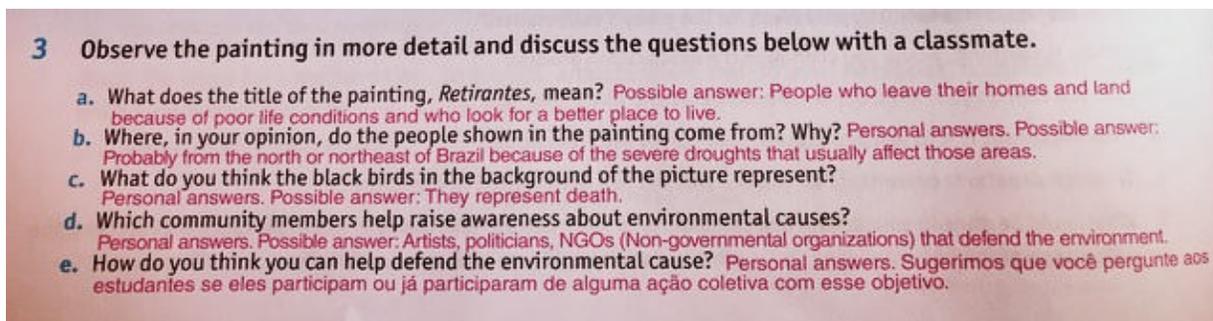


FIGURA 21: atividade da seção *Wrap-Up* (unidade 6, v. 2, p. 116)

A pintura apresentada tem por nome "Retirantes (1944)" e foi feita por Cândido Portinari, artista plástico brasileiro que, dentre outros, reconhece que as diversas ferramentas artísticas podem ser usadas para defesa e conscientização sobre o meio ambiente. Por meio de uma observação cuidadosa da pintura, os alunos devem ser capazes de inferir algumas informações sobre ela, partindo de raciocínios, indícios e fatos de seu conhecimento. Assim, a atividade procura levar os alunos a deduzir que "retirantes" são pessoas que deixam suas casas e terras por causa de más condições de vida e vão em busca de um melhor lugar para viver (questão *a*). No caso da pintura, vê-se uma família tentando escapar da miséria e da morte, causadas por longos períodos de secas. Os alunos também são levados a deduzir que as pessoas da pintura provavelmente vêm do norte do Brasil, onde as secas são mais severas (questão *b*), e que os pássaros negros no fundo da pintura representam a morte (questão *c*). Além disso, a atividade incentiva os estudantes a discutirem o papel e as responsabilidades do ser humano no que diz respeito à preservação do meio ambiente: procura fazer com que os alunos pensem em membros da comunidade que agem em prol da defesa do ambiente (questão *d*), e que reflitam sobre as possíveis formas nas quais eles também podem contribuir com a causa (questão *e*). Percebe-se, desse modo, que as autoras utilizam nessa atividade estratégias de inferência, para discutir representações importantes da pintura, e dessa forma empoderar o discente a atuar de maneira mais ativa na transformação do ambiente em que vive. Sugerimos, para ampliação das discussões das atividades dessa unidade, que os alunos comentem também sobre outras manifestações artísticas (filmes, músicas, livros, etc) que retratem evidências de degradação ambiental, como fortes tempestades, poluição, incêndios devastadores, entre outros, e como essas expressões artísticas podem ser instrumentos de conscientização popular.

Passaremos, agora, à análise das atividades que abordam a música. A unidade 3 do primeiro volume intitula-se "Diversity: much beyond stereotypes" e trata o tema da diversidade

como um dos principais desafios das sociedades atuais. Ela discorre sobre alguns problemas sociais e discute como as músicas podem ser usadas para retratar tais problemas. Na seção *Listening*, subseção *Pre-Listening*, encontramos a seguinte atividade:

2 In the 1960s songs were used to express protest against the dictatorship in Brazil. Brainstorm a few protest songs from the sixties with the help of your teacher and classmates. What is different about the lyrics in the 1960s and nowadays?

3. Possible answers: The teacher should not say the grades out loud. (or) I think it is OK. Kat was very rude to the other student. Her prejudice was very evident.

FIGURA 22: atividade da seção *Listening* (unidade 3, v. 1, p. 55)

Essa atividade propõe uma retomada histórica da música de protesto no Brasil e dá oportunidade aos estudantes de discutir como as mensagens nas letras das canções tinham suas motivações políticas camufladas para escapar dos censores da Ditadura Militar. Devido o fato de que os estudantes não eram nascidos nessa época e, portanto, não viveram esse momento da história do Brasil, é importante explicar a necessidade que havia, nos anos 60, de se disfarçar as mensagens por meio do emprego de linguagem rebuscada, por exemplo, por causa da repressão da ditadura militar. Assim, nos anos 60 as mensagens não eram tão claras, muito pelo contrário, eram metafóricas, pois as metáforas eram usadas como estratégia para impedir que as mensagens fossem decodificadas pelos integrantes do regime militar. Já na atualidade, a liberdade de expressão está presente nas músicas, que são mais agressivas, diretas e o protagonismo político pode ser explicitado sem censuras. Vale a pena ressaltar que as letras de músicas são textos e, na concepção de Lankshear e Knobel (2006), todo texto está situado em contextos sócio-histórico-culturais, sendo objetivo do leitor crítico discutir tais contextos. Logo, a identificação e discussão desse contexto é um mecanismo usado pela atividade. Além disso, ao solicitar que os alunos indiquem algumas músicas de protesto que conhecem desse período histórico e que as comparem com as dos dias de hoje, a atividade faz uso de mecanismos de ativação de conhecimentos prévios e comparação e contraste para discutir como o contexto situacional histórico de cada cultura pode influenciar suas manifestações artísticas peculiares.

Essa mesma seção *Listening* da unidade 3 traz o áudio da canção *What You Say Matters*, cantada pelo cantor e compositor *BrothaBlack*, um dos ícones da música *hip hop* indígena, estilo de música muito comum na Austrália. Os alunos devem, então, utilizar a letra da canção para fazer a atividade 7 da subseção *Pos-Listening*:

POST-LISTENING

- 7 In Activities 3 and 4, you predicted the content of the song based only on the title and the introductory dialog. Now that you have part of the lyrics, what is the song really about? Does it encourage people to have a particular attitude towards a social problem or simply make them aware of it? Write your answer in your notebook, and then share it with your classmates and your teacher.

Possible answers: The song is about prejudice. Esta pode ser uma boa oportunidade para destacar como, na canção, é feito o uso do *imperative* com a finalidade de incentivar o combate ao racismo.

FIGURA 23: atividade da seção *Listening* (unidade 3, v. 1, p. 56)

A letra da canção é uma crítica ao preconceito racial. Segundo Freebody (2008), o LC consiste na promoção de competências que capacitem o indivíduo a ler as práticas sociais de forma crítica e a identificar as fontes, propósitos, interesses e condições de produção do texto, a fim de compreender sua construção social e política. Nesse sentido, o texto configura-se um condutor de ideologias e o LC permitirá que o aprendiz tenha uma visão mais ampla sobre ele, sendo capaz de examinar seu caráter ideológico. Ademais, Mattos e Valério (2010) afirmam que o LC leva o discente a interagir com o texto, de maneira a interpretar questões socioculturais trazidas por ele. As perguntas da atividade (*Now that you have part of the lyrics, what is the song really about? Does it encourage people to have a particular attitude towards a social problem or simply make them aware of it?*) procuram fazer justamente isso: levar o aluno a desvendar as questões sociais, ideologias e propósitos do compositor. Percebe-se que o cantor faz uso do verbo *Kick* no imperativo, com a finalidade de incentivar o combate ao racismo. Isso evidencia que ele

se posiciona contra o racismo, e não apenas reconhece sua existência, como também exorta que ações sejam tomadas na luta contra esse preconceito. Logo, a atividade procura viabilizar um maior engajamento com a música, capacitando o aluno a identificar o assunto que esta aborda, discutir criticamente as questões socioculturais ali envolvidas e, acima de tudo, reconhecer os posicionamentos discursivos presentes na letra.

A subseção *Post-Listening*, da unidade 3, finaliza com a atividade 9, proposta ainda com base na letra da música de *BrothaBlack*:

9 Now let's make some connections between the problem presented in the lyrics and life in general. Discuss the questions below in small groups. Personal answers. Incentive os estudantes a respeitar e ouvir opiniões que diferem das deles. Ver informações complementares no Guia Didático.

a. Do you consider racism a serious problem in Brazil? Why or why not? Possible answers: Yes, it is a serious problem in Brazil because many people are still discriminated against. (or) No, it is not a serious problem anymore because...

b. How do you think campaigns can be proposed to help overcome racism? Possible answers: I think campaigns can be proposed by all kinds of media, including TV, radio, the Internet, etc. I think campaigns should start at schools.

c. Possible answers: They have been developing campaigns, helping create laws and punishment proposals for people who do not respect human rights, etc.

c. The song you listened to has the lyrics published on the website of the Australian Human Rights Commission. What do you think Human Rights Associations have been doing to help overcome racism and other types of prejudice?

d. The slogan of the Australian Human Rights Commission is, "Everyone, everywhere, everyday." How do you explain the slogan from the perspective of diversity? Possible answers: In my opinion, the slogan means that every person has the right to go any place they want, at any time. It means that people can go where they want to go and when they want to go because they are free to choose.

FIGURA 24: atividade da seção *Listening* (unidade 3, v. 1, p. 56)

Primeiramente, a atividade busca discutir a situação apresentada na letra da canção e o preconceito no mundo real, para isso trazendo o problema do racismo para contextos mais próximos dos estudantes – o cenário brasileiro – mecanismo empregado de forma bem clara na questão *a*. A atividade também procura não apenas conscientizar os aprendizes de seus direitos de livre escolha (questão *d*), como também conscientizá-los da importância da promoção de campanhas na superação do racismo (questão *b*). Mattos e Valério (2010) ponderam que a reflexão crítica permite o empoderamento político do indivíduo, preparando-o para o reconhecimento de seu papel na sociedade e para a transformação de sua situação (id.; *ibid*). Logo, acreditamos que, ao convidar os discentes a pensar em possíveis meios de promoção dessas campanhas, a atividade está empregando o mecanismo de reflexão crítica para empoderamento dos alunos em prol da justiça social. Ampliar o repertório dos aprendizes com relação aos órgãos que mobilizam campanhas contra preconceitos, como a Comissão Australiana pelos Direitos Humanos, mencionada na questão *c*, é uma outra estratégia da atividade para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Visando alcançar os objetivos

especificados na presente pesquisa, ressaltamos que o guia didático sugere, para expansão dessas atividades, que os alunos sejam convidados a apontar alguns órgãos brasileiros que, assim como a Comissão Australiana, possuem papel fundamental na luta contra o racismo, a discriminação e a xenofobia. A UNESCO no Brasil, por exemplo, é um dos importantes órgãos que temos nesse sentido e discutir suas principais ações/funções seria interessante para ampliar os conhecimentos dos alunos.

Passaremos, agora, à análise das atividades que abordam a literatura. A primeira atividade desse tópico, que analisamos, se encontra na seção *World of Literature*, ao final do primeiro volume. Essa seção apresenta exemplos de livros de contos populares, sendo *Big Fish* um deles. A partir da imagem desse livro, a questão 12 é proposta aos estudantes:

6. 1. The genre is found in the title and in the reviews. 2. Information on the plot can be found in the synopsis. 3. The theme is found in the synopsis and in the reviews. 4. We learn about two characters – the father, Edward Bloom, and the son, William. 5. Despite the fact that the father was the protagonist, such information is not evident.

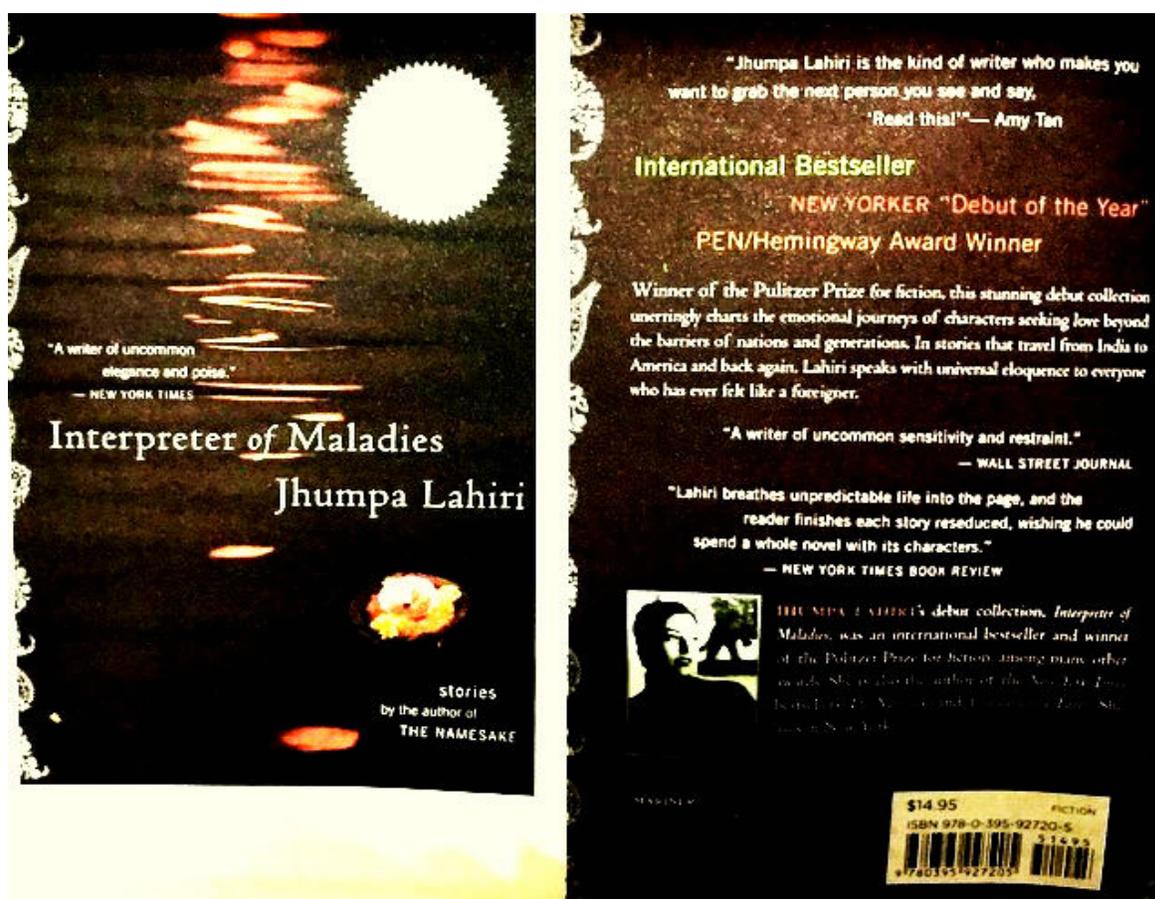
6. A number of adjectives both in the reviews and in the synopsis describe the feelings the novel convey. A ideia da atividade é ajudar os estudantes a desenvolver o hábito de explorar informações sobre obras literárias em seus elementos extratextuais (capa, quarta capa) como forma de aguçar a curiosidade por elas e observar elementos importantes que ajudam na sua leitura e compreensão.

12 Are tall tales common in Brazilian culture? Share your ideas with a classmate.

FIGURA 25: atividade da seção *World of Literature* (v.1, p. 143)

Os contos populares, apesar de serem baseados em personagens da vida real, são altamente exagerados, pois trazem personagens superhumanos capazes de resolver problemas irreais de um jeito bem divertido. Esses contos são uma tradição oral típica norte-americana e, de forma bem explícita, a atividade procura levar os estudantes a indicar as formas de arte literária existentes em nossa cultura, que podem ser comparadas aos contos populares americanos. Os alunos poderão se lembrar das famosas histórias de pescador, contos da carochinha e outros gêneros desse tipo. Logo, a consideração da realidade dos estudantes e a comparação de obras que eles conhecem com os contos populares americanos são as estratégias aqui empregadas. Perguntar se os estudantes acham que os gêneros escritos sobreviveriam se fossem apenas orais, ou o que aconteceria se esses contos apresentassem personagens com habilidades limitadas como as dos seres humanos regulares, são maneiras de se aprofundar as discussões em torno da arte dos contos populares.

A segunda atividade que analisamos dentro do tópico literatura foi a atividade 4, que se encontra na seção *World of Literature* do segundo volume:



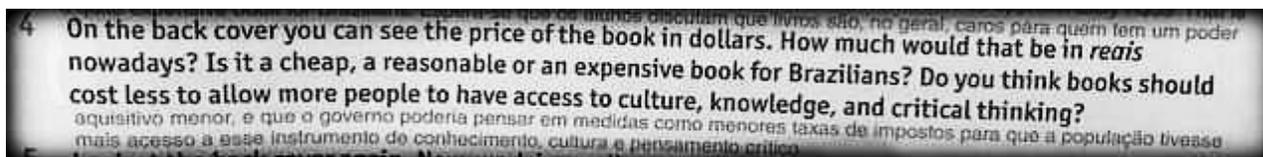


FIGURA 26: atividade da seção *World of Literature* (v. 2, p. 132-3)

A atividade 4 apresenta a imagem do livro de ficção da autora Jhumpa Lahiri, que bateu recorde de venda internacional. Percebe-se claramente que as questões propõem uma transposição para o contexto sócioeconômico brasileiro, quando solicitam que o estudante converta o valor do livro em dólares (\$14.95) para real (aproximadamente R\$ 59,00 na data em que os volumes foram escritos) e discuta o que esse valor representaria para os brasileiros, levando-se em conta o preço dos livros no Brasil. A atividade também procura fazer com que o aluno expresse suas próprias ideias com relação aos custos e acessibilidade dos livros, o que nos leva a concluir que a opinião do aprendiz se faz relevante. Logo, vemos que a oportunização da voz do discente e a consideração de sua realidade de vida são mecanismos aqui empregados para o desenvolvimento de sua consciência crítica.

Discutiremos, agora, as atividades que abordam o cinema, começando pela análise da atividade de abertura da unidade 2 do segundo volume. Essa unidade, cujo título é "Much beyond the big screen", discute temas relacionados ao universo do cinema e os avanços tecnológicos na produção artística de filmes de gêneros variados. Na abertura, os alunos são convidados a analisar as fotografias e responder as questões que se seguem:

UNIT 2

MUCH BEYOND THE BIG SCREEN

Ver orientações e respostas possíveis no Guia Didático.

DISCUTA AS QUESTÕES COM SEUS COLEGAS.

a. Observe a imagem acima e descreva-a. Algo nela chama sua atenção? Comente se a fotografia reproduz uma situação real ou não.

b. Você já esteve em uma sala de cinema? Em sua opinião, há diferenças entre assistir a um filme em um lugar como esse ou em sua casa, por exemplo? Por quê?

c. Descreva a imagem à direita. Nela é exposta uma cena corriqueira? Você já viu algo parecido na região em que vive? Faça comentários sobre ela.

d. Você acredita que, se houvesse salas como as da segunda imagem na região onde você mora, os preços dos ingressos seriam altos? Em sua opinião, todos teriam acesso a essas salas? Explique sua resposta.

FIGURA 27: atividade da seção de abertura (unidade 2, v. 2, p. 28-9)

As imagens apresentam duas salas de cinema, ambas consideradas de alto conforto e tecnologia. A primeira se trata de uma sala de cinema IMAX (*image maximum*), com telas grandes e com imagens de excelente qualidade. A segunda é uma sala de cinema de um shopping em Moscow, na Rússia, na qual os assentos regulares foram substituídos por camas, permitindo que as pessoas assistam os filmes em posições mais confortáveis. Essas imagens servem como ponto de partida para as questões propostas, que visam discutir com os alunos aspectos que vão além da mera apreciação de filmes. As perguntas *a* e *b* procuram propor uma reflexão acerca de quem tem acesso ao cinema, um serviço cujo ingressos têm valor elevado e que pode comprometer o orçamento dos usuários, dependendo da condição sócioeconômica deles. Com esse fim, as perguntas empregam a estratégia de oportunização da voz do estudante, uma vez que sugerem que eles falem sobre suas experiências individuais. O guia didático sugere que os alunos expressem livremente suas opiniões: se consideram que o filme tem o mesmo efeito

independentemente das condições em que se assiste a ele, se acham que as pessoas frequentam menos os cinemas por terem acesso a filmes pela internet ou se acreditam que a experiência propiciada por um ambiente como o do cinema faz diferença. A questão *c* (*Descreva a imagem à direita. Nela é exposta uma cena corriqueira? Você já viu algo parecido na região em que vive?*) leva o discente a comparar a sala da imagem da Rússia com as salas que temos em nosso país. O guia didático explica que também há no Brasil salas de cinema como essas, com camas e até garçons que servem bebidas. Embora proporcionem maior conforto aos usuários, elas comportam um número bem menor de pessoas, razão pela qual os ingressos são mais caros. Isso nos leva à questão *d* (*Você acredita que, se houvesse salas como as da segunda imagem na região onde você mora os preços dos ingressos seriam altos?/Em sua opinião, todos teriam acesso a essas salas?*), que propõe uma discussão sobre os custos dos ingressos de filmes nas regiões dos aprendizes. O guia didático pontua que o objetivo é que os estudantes discutam o fato de que o valor do ingresso pode diminuir o número de pessoas que vão ao cinema e/ou a frequência com que o fazem. Em uma mesma família, por exemplo, os custos podem ser elevados para que todos os membros assistam a um filme, e a ida a um cinema como esse da imagem pode sobrecarregar o orçamento de muitas famílias. Vemos que há um esforço, por parte do guia didático, para que a discussão sobre os custos dos ingressos no Brasil realmente aconteça em sala de aula, pois ele oferece algumas notícias que indicam que esses valores, no caso do Brasil, são considerados altos. Os links de acesso a essas notícias, disponibilizados pelo volume, se encontram no anexo 4, ao final da presente pesquisa. Dessa maneira, vemos que as questões *c* e *d* utilizam estratégias de adequação à realidade dos alunos e comparação/contraste, propondo que eles reflitam, a partir de seus próprios contextos, sobre os recursos empregados nas salas de grandes cinemas da atualidade e o custo de se aderir a essas salas altamente equipadas. Portanto, podemos afirmar que, nesta atividade de abertura, os mecanismos que se destacam são a oportunização da voz dos estudantes e a consideração de sua realidade por meio da comparação/contraste de seus contextos locais reais com os contextos apresentados nas imagens. Para expansão das discussões sobre o universo dos filmes e a evolução tecnológica do cinema, o guia didático sugere, como atividades adicionais, que seja promovida em sala de aula uma discussão sobre o acesso das pessoas à arte de um modo geral, e que os estudantes sejam convidados a refletir sobre outras opções com ofertas gratuitas (peças de teatro e shows patrocinados por empresas do governo, exibição de filmes em instituições governamentais, etc). O guia também recomenda que os estudantes

acessem o portal do Ministério da Justiça para consultar a classificação indicativa dos filmes. Além dessas opções oferecidas pelo livro didático e em cumprimento aos objetivos específicos deste estudo, sugerimos as seguintes perguntas para discussão: na sua opinião, qual o papel da internet na popularização de alguns bens artísticos culturais como filmes e músicas? Vocês já estiveram em salas de cinemas, na qual foram expostos a diferentes estímulos, como poltronas que se movimentam, borrifos de água, ar ou odores, iluminação específica, etc? O filme teria sido menos interessante se todos esses estímulos não acontecessem?

A unidade 2 ainda aborda o tema dos filmes como estímulo para reflexões acerca da sociedade local e o cinema como instrumento para disseminar informações sobre países e realidades diversas. Dentro desse tema, a seção *Speaking* propõe as atividades 6 e 7:

6 Look at the items below in your group, give an example of a movie that matches one of the following descriptions, tell its story quickly, and discuss why it matches the description well.

- a. A Brazilian movie that represents very well the unequal distribution of income in Brazil.
- b. An international movie that represents Brazil in a not so accurate way, making use of stereotypes and inadequate interpretations of our country.

7 Based on your discussions in the previous activities, choose with the other members of your group one of the topics below for your panel discussion:

- a. Reasons why many Hollywood movies represent other cultures with stereotypes.
- b. Movies that best depict the Brazilian culture and why.
- c. How the citizens of a country can protest against the way their culture is represented in foreign movies.

FIGURA 28: atividades da seção *Speaking* (unidade 2, v. 2, p. 41)

A atividade 6 procura discutir aspectos econômicos e sociais do contexto brasileiro, lançando mão de estratégias que ativam o conhecimento dos alunos, isto é, por meio de filmes que eles conhecem ou já assistiram. No primeiro item (*A Brazilian movie that represents very well the unequal distribution of income in Brazil*), os estudantes são incentivados a pensar em diversos filmes brasileiros que retratem a pobreza e o contraste social em nosso país, como os filmes *Central do Brasil* e *Cidade de Deus*, entre outros. No segundo item (*An international movie that represents Brazil in a not so accurate way, making use of stereotypes and inadequate interpretations of our country*), os alunos devem pensar em filmes estrangeiros que retratam o Brasil, como o filme *Rio*, e que acabam, para isso, valendo-se de estereótipos ou interpretações inadequadas da nossa cultura. Assim, a atividade utiliza o próprio conhecimento prévio do estudante, ao solicitar que ele se lembre dos filmes assistidos, e, também, utiliza a realidade de

seu país, para discutir duas situações opostas: a maneira como as produções cinematográficas podem ser representativas de certa cultura e também como elas podem divulgar histórias que não são totalmente corretas acerca de outros povos.

A atividade 7, última da figura 28, procura promover uma discussão sobre a representatividade dos filmes com os grupos de alunos e utiliza, para cada um dos três tópicos sugeridos, estratégias diferentes. O tópico *a* emprega o recurso de oportunização da voz do discente, pois solicita que o grupo exponha suas próprias racionalizações sobre os possíveis motivos que levam os filmes produzidos em Hollywood a se valerem de estereótipos para representar outras culturas. O tópico *b*, assim como a atividade anterior, emprega os recursos de ativação do conhecimento prévio do estudante e contextualização de sua realidade, uma vez que o grupo terá que apontar filmes que conhecem, que melhor expressem a realidade da cultura brasileira. O tópico *c*, por sua vez, ao convidar os grupos a pensarem em meios que cidadãos de uma determinada cultura podem recorrer para protestar contra filmes estrangeiros que não representam esta cultura de forma realística, está empregando o mecanismo da reflexão crítica para conscientização e empoderamento dos alunos. Ao refletir sobre possíveis formas de protesto, os alunos saberão que há atitudes, tanto no âmbito individual quanto no comunitário, que podem ser tomadas e poderão ser impelidos a contribuir para transformar tal situação. Sugerimos, para aprofundamento das discussões das atividades 6 e 7, que os alunos compartilhem filmes que já assistiram e que os permitiram conhecer a cultura de outros países que nunca tiveram oportunidade de visitar.

Passaremos agora ao tópico fotografia, na qual a unidade dois do segundo volume, intitulada "Much beyond the big screen", oferece, em sua seção *Listening* (subseção *Pre-Listening*), a atividade 4:

4 The man in the picture below is Sebastião Salgado, a famous Brazilian photographer. Discuss with your classmates what you already know about him or his job. *Personal answer.* Após um levantamento inicial com os estudantes, é válido passar mais informações sobre Sebastião Salgado. Mais informações no Guia Didático.



FIGURA 29: atividade da seção *Listening* (unidade 2, v. 2, p. 38)

Percebe-se, claramente, que o recurso crítico utilizado nessa atividade é a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, já que estes são convidados a compartilhar o que já sabem sobre o famoso fotógrafo brasileiro. Mas podemos assumir que a atividade também procura ampliar os conhecimentos que os alunos já possuem, pois as autoras consideram válido passar à classe mais informações sobre Sebastião Salgado, provendo, para tanto, uma curta biografia dele no guia didático. Tal informação adicional se trata do anexo 5 incluso ao final desta dissertação.

A seção *Listening* continua com a apresentação oral de uma breve resenha acerca do documentário "O Sal da Terra", na qual o fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado apresenta imagens de civilizações e regiões pouco exploradas do planeta. Na resenha, o crítico menciona que o documentário é incrível e recomenda que seja assistido por todos, pois as fotos tiradas por Salgado são um deleite visual. Com base no áudio da resenha ouvida, a subseção *Post-Listening* apresenta a seguinte pergunta:

10 Salgado's photographs are much more than journalistic images: they are considered works of art. Taking into account that they portray harsh situations, why do you think people enjoy seeing them, and why are these images internationally acclaimed? Record your ideas in your notebook.
Possible answer: Probably because he presents an unusual view of those situations, which touches people in a different way.

FIGURA 30: atividade da seção *Listening* (unidade 2, v. 2, p. 39)

A atividade 10 propõe que o estudante expresse seus pontos de vista, o que nos permite perceber claramente o emprego da estratégia de oportunização de sua voz. Mas para isso, o convida primeiro a refletir no valor da arte atribuído aos registros feitos por Salgado, de um outro ângulo. De acordo com a resenha e, também, com o enunciado da atividade, as fotos exibidas apresentam pessoas de diferentes países em situações desagradáveis, mas ainda assim são mundialmente consideradas obras de arte e apreciadas pelas pessoas que as contemplam. Assim, a referida atividade procura levar o discente a considerar outras perspectivas, além da perspectiva mais aceitável de que as pessoas são sensibilizadas somente por imagens consideradas tradicionalmente belas e aprazíveis. Acreditamos que pelo emprego de tal mecanismo, os aprendizes entenderão que imagens de situações incomuns também são capazes de encantar as pessoas (e não apenas chocá-las), e que as manifestações artísticas das variadas culturas podem tocar diferentes pessoas de diferentes maneiras. Com o propósito de alcançar nossos objetivos específicos, sugerimos, para expansão das atividades aqui realizadas, que os alunos tragam para a sala de aula outros exemplos de fotografias consideradas obras de arte (nacional ou internacionalmente) e reflitam sobre os temas nelas retratados e como elas podem sensibilizar as pessoas.

Apresentaremos, por sua vez, as atividades que abordam as diversas formas de arte de rua, sendo que a primeira atividade desse tópico se encontra no terceiro volume da coleção. Se trata da atividade 1, localizada na seção *Warm-Up* da unidade 4, cujo título é "Street Art":

1 **Street art is in constant evolution. Read an excerpt of its definition from an online encyclopedia article, and then discuss with a classmate why the article defines street art as "usually unsanctioned artwork."**
 Because street art is usually done without official permission.

Street art is visual art created in public locations, usually unsanctioned artwork executed outside of the context of traditional art venues. [...]

STREET art. In: *Wikipedia*. [S.l.], 2016. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Street_art>. Acesso em: 19 maio 2016.

FIGURA 31: atividade da seção *Warm-Up* (unidade 4, v. 3, p. 66)

A questão procura levar os alunos a problematizar o conceito de arte de rua, questionando o motivo pelo o qual esse tipo de arte é concebido como não aprovado. Assim, por meio da estratégia de problematização da definição do termo oferecida pela atividade, a legitimidade de tal manifestação artística poderá ser questionada, e os alunos poderão refletir sobre as razões que

fazem com que a arte de rua seja considerada ilegal e inválida. Acreditamos que essa atividade, especificamente, oferece grande abertura para se refletir também sobre relações de poder. Fogaça e Jordão (2007) argumentam que as relações de poder estão em toda parte, fazendo com que sujeitos e significados estejam constantemente imersos nessas relações, travando batalhas pela legitimidade. Julgamos importante compreendê-las e, para tanto, sugerimos as seguintes questões de discussão: porque existem gêneros artísticos mais consagrados, como a pintura e escultura, e outros tipos de arte que são invisibilizados? Quem estabelece os critérios de legitimidade artística? A arte de rua geralmente é feita por quem? Você acredita que se essa modalidade de arte fosse realizada somente por artistas das classes mais altas da sociedade, ela ainda seria considerada inválida?

A atividade 4, ainda na mesma seção *Warm-Up*, apresenta as seguintes imagens e, a partir delas, propõe as seguintes questões para discussão:

PITAYA. *Les oiseaux de Mr Maeterlinck*. 2012. Ghent, Belgium.

GROUP URBAN YARNAGE. 2015. Houston, USA.

UNKNOWN ARTIST. 2001. Hong Kong, China.

d. street installation

UMBRELLAS STREET PROJECT. 2015. Jerusalem, Israel.

e. wheatpasted poster art

UNKNOWN ARTIST. 2010. London, England.

4 Discuss the questions below with your classmates and teacher. Personal answers.

a. Do you like any of these types of street art? If you do, which is your favorite?

b. Have you ever seen any of these types of street art in your neighborhood or city? If so, where?

4a. Possible answer: I like the yarn bombing best because it is colorful and not permanent.

4b. Possible answer: Yes, I saw a video projection on some buildings downtown some months ago.

FIGURA 32: atividade da seção *Warm-Up* (unidade 4, v. 3, p. 66)

Tem sido cada vez mais comum a presença de obras de arte de rua na paisagem urbana de cidades variadas. Podemos afirmar que essa atividade procura ampliar os conhecimentos dos

alunos, apresentando-lhes algumas formas desse tipo de arte visual presentes em diferentes países: *video projection* na Bélgica, *yarn bombing* nos Estados Unidos, *sticker art* na China, *street installation* em Israel e *wheatpasted poster* na Inglaterra. O guia didático se encarrega de oferecer explicações sobre essas diferenciadas formas de arte de rua, que deverão ser compartilhadas com os alunos em sala de aula. Segundo o guia, *Video projection* são projeções de vídeo feitas em uma parede ou em um edifício, formando imagens e animações interessantes. *Yarn bombing* é uma intervenção artística que usa peças coloridas em crochê ou tricô para revestir elementos que fazem parte da paisagem urbana. *Sticker art* são adesivos colados em diversos tipos de suportes, como, por exemplo, lixeiras e postes. *Street installation* são instalações expostas em espaço público, reunidas de maneira a formar conceitos múltiplos e provocar os espectadores que caminham pelas cidades. *Wheatpasted poster*, por sua vez, é um pôster artístico de vários tamanhos e fotocomposições que geralmente é colado em espaços públicos e passam a fazer parte da paisagem urbana. Os alunos provavelmente não conhecerão todas elas, assim que a atividade procura apresentá-las para que os estudantes se enterem da multiplicidade de tipos de arte de rua existentes. Em conjunto com a ampliação de conhecimentos, a atividade utiliza também mecanismos de reconhecimento da voz e contexto do aluno, induzindo-o, respectivamente, a expressar suas preferências pessoais (questão *a*) e a indicar lugares em sua própria vizinhança ou cidade onde já tenha visto alguma dessas artes (questão *b*). Perguntar aos alunos se eles acham que se essas manifestações de arte de rua fossem expostas em ambientes privados, elas despertariam os mesmos sentimentos nas pessoas, e se acham que essas expressões artísticas são tão valorizadas pela população do nosso país quanto o são em outras culturas, são perguntas complementares que sugerimos para aprofundamento das discussões nesse sentido.

A terceira atividade do tópico arte de rua que analisamos foi a atividade 2, que se encontra na seção *Listening* (subseção *Pre-Listening*), ainda na unidade 4. Essa atividade apresenta um trecho de um artigo expositório e mediante a leitura desse texto, propõe as questões *a-d*:

- 2 Read the extract below from an expository article that aims to explain yarn bombing. Then, discuss the following questions with a classmate. *Personal answers.*

What Is Yarn Bombing?

Yarn bombing is a relatively recent form of street art that employs colorful displays of knits or crochet and other fiber material instead of paint in public space.

Some engage in yarn bombing as a fun and creative way to use up left over yarn, others consider it an urban intervention to personalize otherwise cold and impersonal spaces or to make socio-political statements. Humor is often a major component of yarn bombing [...].

[...] Yarn bombing transforms knitting from a domestic endeavor to public art, recontextualizing both knitting and graffiti, both of which are marginalized creative endeavors that fall outside "high art."

YBLA. Yarn Bombing Los Angeles. Los Angeles, [2010?]. Disponível em: <www.yarnbombinglosangeles.com/about.html>. Acesso em: 19 maio 2016.

a. Is yarn bombing a traditional type of street art? *No, it isn't.*

b. Where is it done? *In public spaces.*

c. Why do people yarn bomb? *2c. Because they want to use left-over yarn, to intervene in public spaces to personalize cold and impersonal areas, or to make socio-political statements.*

d. According to the passage, what do yarn bombing and graffiti have in common? *They are marginalized and not considered to be "high art."*

FIGURA 33: atividade da seção *Listening* (unidade 4, v. 3, p. 75)

Percebe-se que a atividade procura ampliar os conhecimentos dos alunos sobre as diversas formas de arte de rua, apresentando-lhes, por sua vez, o *yarn bombing* de maneira mais detalhada do que na atividade 4, discutida anteriormente. Como já mencionado, *yarn bombing* é uma expressão artística que usa peças coloridas em crochê ou tricô para revestir estátuas e outros elementos que fazem parte da paisagem urbana. É um tipo bem recente e pouco convencional de arte de rua (questão *a*), feito em espaços públicos (questão *b*) para personalizar áreas comuns, reutilizar restos de fios de tricô/crochê e fazer declarações políticas (questão *c*). Além disso, da mesma forma que o grafite, o *yarn bombing* é marginalizado, não sendo considerado uma arte de "padrões elevados" (questão *d*). Assim, por meio da leitura do texto e discussão das questões, a atividade vale-se da estratégia de ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos, para que eles saibam que a arte de rua é vasta e vai mais além do que as manifestações artísticas de rua conhecidas no Brasil. Perguntar aos discentes como eles acham que as pessoas reagiriam se o *yarn bombing* fosse introduzido em suas comunidades e se essa forma de arte de rua é popular em nosso país, são sugestões que podem fazê-los refletir acerca das razões pelas quais certos tipos de expressões artísticas são mais comuns em nossa cultura do que em outras. Afinal, as obras de arte são características de cada cultura que as produz, de maneira que o conhecimento de manifestações que são incomuns aos estudantes também poderá contribuir para uma melhor compreensão da especificidade da arte produzida em sua própria cultura.

Ainda com relação à arte de rua, a unidade 4 avança rumo à seção *Reading*, que agora oferece aos discentes a oportunidade de discutir sobre a popularidade e legitimidade do grafite. Antes, porém, a subseção *Pre-Reading* propõe a seguinte atividade:

PRE-READING 1. Personal answers. Caso não haja exemplos significativos de grafite ou arte de rua na vizinhança ou cidade, você pode pedir aos estudantes que realizem uma pesquisa e tragam reproduções de trabalhos de que tenham gostado.

1 What do you know about graffiti? Discuss the questions below with a classmate.

- Is there graffiti in your neighborhood or city? If so, where can you find it? How would you describe it?
- Do you know any graffiti artists? If so, why do they like to produce this kind of art?
- Are there any famous graffiti artists you admire? If so, why do you like them?

FIGURA 34: atividade da seção *Reading* (unidade 4, v. 3, p. 67)

Das diversas formas de arte de rua existentes, o grafite é a mais popular, pois já se fez consagrado historicamente como meio de expressão social e política dos jovens. É muito provável que os alunos já ouviram falar do grafite, já tenham visto variados estilos de grafite em seus bairros e até conheçam os grafiteiros que os produziram. O guia didático menciona que o objetivo desta atividade é discutir a presença do grafite na comunidade do estudante. Assim, a atividade 1 utiliza-se do próprio entorno dos alunos e de seus conhecimentos prévios, para introduzir as discussões sobre essa arte visual que tem motivado tantos adolescentes.

Uma vez já tendo introduzido a arte do grafite aos estudantes, a seção *Reading* (subseção *Post-Reading*) oferece a atividade 14:

14 Many people see street art as vandalism and as a criminal offense. Read the excerpts from three different opinion articles published on *The New York Times* website, which answered the question "When does graffiti become art?" Then, discuss with a partner the opinions with which you most agree or disagree. Remember to explain your point of view.

- "It's easy to draw the line legally for both because it all boils down to permission. If you don't have permission to write or paint, it is a crime."
- "The question 'When does graffiti become art?' is meaningless. Graffiti is always vandalism. [...] Graffiti's most salient characteristic is that it is a crime."
- "My husband and I have to clean graffiti off of my property from time to time, but I see it as the price we all pay for urban living. A bit of rebellion is something we should champion as a society."

FIGURA 35: atividade da seção *Reading* (unidade 4, v. 3, p. 71)

Assim como outras formas de arte de rua, há muita controvérsia sobre o status artístico do grafite. O conceito convencional de arte geralmente sugere uma forma visual que resulta da aplicação de habilidades criativas e que é apreciada por sua "beleza" e "graça". A atividade 14,

entretanto, apresenta aos alunos o grafite concebido não como arte, mas como crime (item *a*), vandalismo (item *b*) e rebelião (item *c*). Diante disso, percebe-se, em primeiro lugar, o emprego do recurso do reconhecimento de outras perspectivas, por meio da discussão de partes de artigos de opinião que trazem concepções sobre o grafite visto sob uma outra ótica. Percebe-se também que, ao procurar discutir o status artístico do grafite e sua criminalização, a atividade solicita que os estudantes expliquem se concordam ou discordam das opiniões defendidas nos textos. Por conseguinte, a oportunização da voz dos alunos, que resultará no posicionamento deles, configura-se um outro recurso crítico aqui utilizado.

Na seção *Wrap-Up* da unidade 4, as discussões sobre o grafite são reforçadas ainda mais na atividade 3, que apresenta um texto e uma imagem tirada do livro de Cripta Djan e, a partir dela, propõe as questões abaixo:

3 Look at a picture of a building covered with "pixação", taken from *The World Atlas of Street Art and Graffiti*. Then, read the entry for this term in the Glossary section of the same book and Cripta Djan's quote. Discuss questions a-e with your classmates and teacher. *Personal answers.*

PIXAÇÃO – A unique style of graffiti native to Brazil and characterized by its distinctive cryptic tagging. Many *pixação* artists paint in high and inaccessible places.

"Today we live in a very capitalist society, where you are 'worth' as much as you own. It's just money and material wealth. But in *pixação* you find an inversion of values, you don't need money to be recognized. All you need is ink to write your name and the will to put it all over the city."

Cripta Djan, in *The World Atlas of Street Art and Graffiti*.

Milda Nerya



"Pixação" by Cripta Djan, one of the most famous practitioners of this type of graffiti in São Paulo, in 2012.

CHAFFER, R.; FEKNER, J. *The World Atlas of Street Art and Graffiti*. Sydney: New South Publishing, 2013. pp. 112, 114 e 394.

- In your opinion, is *pixação* a type of street art? Why / Why not? *Possible answers: Yes, it is. Creating it demands a lot of imagination and creativity, so it is art. (or) No, it isn't. It's not creative, in my opinion.*
- Do you agree with Cripta Djan's view of *pixação*? Why / Why not? *Possible answers: Yes, I do. I think that it is a way to protest against capitalism. (or) No, I don't. I believe that people can find recognition in more interesting ways.*
- Is there a lot of *pixação* in your neighborhood or city? How do you feel about it?
- Is there *pixação* on the walls of the place where you live? If so, how do you feel about it? If there isn't, how would you feel if there were? *Possible answer: Yes, there is. I don't like it.*
- In your opinion, why do people tend to accept other types of graffiti, even when done without the property owner's authorization? *Because the aesthetic of other types of graffiti might be more pleasant to most people.*

3c. *Possible answers: Yes, there is. I think it's OK because it's a way young people like me can express themselves. (or) No, there isn't. I wouldn't like to see that on the walls of my house because it's ugly.*

FIGURA 36: atividade da seção *Wrap-Up* (unidade 4, v. 3, p. 80)

Essa atividade, assim como a anterior, sugere um debate sobre o status artístico da arte de rua e a criminalização do grafite, mas nesse caso, discutindo-se um tipo específico de grafite, bastante popular no Brasil – a pichação. Visando alcançar os objetivos específicos dessa pesquisa, faz-se importante salientar que, para contribuir com a discussão proposta, o guia didático explica que a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, classifica a pichação como crime ambiental, prevendo detenção de três meses a um ano e multa. O guia explica também que intervenções realizadas com o consentimento do poder público ou do dono do imóvel não são consideradas crime. Com base nessa informação adicional e, também, no texto e imagem apresentados, os alunos são levados a falar sobre os lugares de seu convívio que apresentam pichações (questões *c* e *d*) e a expor suas opiniões com relação a esse tipo, e outros tipos de arte de grafite (questões *a* e *e*). A atividade procura, igualmente, fazer com que os alunos compartilhem suas ideias pessoais sobre a utilização da pichação como um meio de reconhecimento e protesto ao capitalismo (questão *b*). Percebe-se, dessa forma, que os pontos de vistas e pensamentos dos alunos são considerados importantes. Inclusive o guia didático ressalta que as discussões sobre esse tema devem ser realizadas da forma mais respeitosa possível, com o cuidado dos estudantes em ouvir atentamente as ideias e opiniões dos colegas. Destarte, podemos dizer que, para encerrar as discussões sobre a arte do grafite, a atividade 3 utiliza mecanismos de oportunidade da voz do aprendiz e consideração de sua realidade. Oferecemos, ainda, como sugestão, as seguintes questões para potencializar as reflexões em sala de aula: você considera a punição estabelecida aos pichadores no Brasil (detenção por 3 meses -1ano e multa) uma punição justa? Por quê? Na sua opinião, se a pichação for feita em um determinado lugar, mas com total apoio e consentimento do proprietário do local, ela ainda poderá ser considerada instrumento de protesto? Você acha que o grafite é um tema artístico tão estudado nas escolas de arte plásticas, quanto a pintura ou escultura, por exemplo? Você acredita que a pichação possa ser apreciada por pessoas de todas as classes sócioeconômicas? Acreditamos que essas questões poderão contribuir ainda mais para que o aprendiz expresse seus pontos de vista e ideias, visto que a pichação parece ser, de todas as formas de arte de rua apresentadas pela unidade, a mais próxima de sua realidade de vida. Dessa forma, diante do universo tão amplo das expressões artísticas apresentadas, seria condizente então, que as discussões sobre esse tipo de arte finalizassem abordando algo familiar aos alunos, capacitando-os estabelecer, com convicção, suas próprias conclusões sobre a pichação, assim como as demais formas de arte de rua até aqui estudadas.

Essas foram as 18 atividades analisadas dentro da categoria arte. Tais atividades abordaram intervenções artísticas variadas, abrangendo desde as mais tradicionais como a pintura, a escultura e a música, até as mais não convencionais, como a arte de rua. Percebemos, nessa categoria, mais do que nas outras duas, o emprego não apenas de uma estratégia de LC, mas de um conjunto delas, numa única atividade. Em suma, podemos dizer que as estratégias utilizadas nas diferentes combinações feitas pelas atividades dessa categoria foram: problematização de conceitos, comparação e contraste, ativação de conhecimento prévios e ampliação destes, inferência sobre fenômenos diversos, oportunização da voz e promoção do posicionamento dos alunos, interação com o texto para discutir questões sócio culturais, debates e discussões de empoderamento visando transformação social, reconhecimento de diferentes perspectivas e adequação à realidade discente.

Uma vez que todas as atividades das três categorias foram examinadas, pudemos aferir as estratégias empregadas por cada uma delas e a quantidade das atividades que as utilizaram em cada categoria de análise. Esses dados estão organizados no quadro 3, *Utilização das estratégias por categoria de análise*, que se segue:

Estratégia de Letramento Crítico	Categoria		
	1. Língua	2. Modos de vida	3. Arte
Ativação e ampliação de conhecimentos prévios	4	5	9
Comparação e contraste	–	10	3
Construção de significado	1	2	–
Contextualização/adequação à realidade discente	–	10	10
Empoderamento para justiça social	–	1	4
Identificação e discussão de questões sócio culturais	1	1	2
Inferência sobre fenômenos diversos	–	2	1
Problematização de conceitos	3	3	1
Reconhecimento de diferentes perspectivas	1	1	3
Oportunização da voz e promoção do posicionamento do aluno	–	3	9

QUADRO 4: Utilização das estratégias por categoria de análise

Percebe-se, pelo quadro acima, que na categoria modos de vida, as estratégias de

comparação/contraste e de contextualização à realidade docente foram as mais utilizadas, sendo esta última a mais utilizada também na categoria arte. Já quanto à língua, a ativação e ampliação de conhecimentos prévios foi a estratégia mais explorada pelas atividades dessa categoria, logo seguida pela problematização de conceitos, mecanismo que, nas demais categorias de análise, não se mostrou tão recorrente. A recorrência de cada estratégia, em particular, será discutida na próxima seção, na qual também discutiremos, para encerrar o presente capítulo, a contribuição dessas estratégias para o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz com relação a seus conhecimentos sobre identidade cultural.

4.4 – Discussão dos resultados

Por meio da descrição e análise das diversas atividades contidas na coleção didática utilizada neste trabalho, a coleção *Circles*, destinada ao ensino médio e indicada pelo PNLD 2018, buscamos identificar mecanismos que contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica do discente. Em cada uma das categorias analisadas, pudemos encontrar diversas estratégias utilizadas pelas questões para se abordar criticamente seus respectivos traços culturais identitários e as estratégias identificadas foram brevemente listadas ao final de cada subseção. Reunindo-se as estratégias identificadas no grupo das 45 atividades que compõem as três categorias de análise, obtivemos um total de 10 estratégias de LC, repetidamente utilizadas em atividades distintas e empregadas de maneira individual ou combinadas entre si. Tais estratégias são: (1) contextualização e adequação à realidade discente, (2) ativação de conhecimento prévios e ampliação destes, (3) comparação e contraste, (4) oportunização da voz dos alunos e promoção do posicionamento destes, (5) problematização de conceitos, (6) reconhecimento de diferentes perspectivas, (7) debates de empoderamento visando transformação social, (8) interação com o texto para identificação e discussão de questões socioculturais, (9) construção de significado e (10) inferência sobre fenômenos diversos. Embora todas essas estratégias tenham sido empregadas pelo conjunto de atividades que analisamos, pudemos constatar que umas foram mais utilizadas do que outras nas diferentes categorias, o que pôde ser observado no Quadro 4 da subseção anterior. Para uma melhor visualização dos resultados, trazemos, nessa subseção, um gráfico que mostra a utilização total de cada uma das estratégias, no universo das 45 atividades analisadas, de modo a permitir uma comparação entre elas e a identificação das estratégias mais e menos utilizadas:

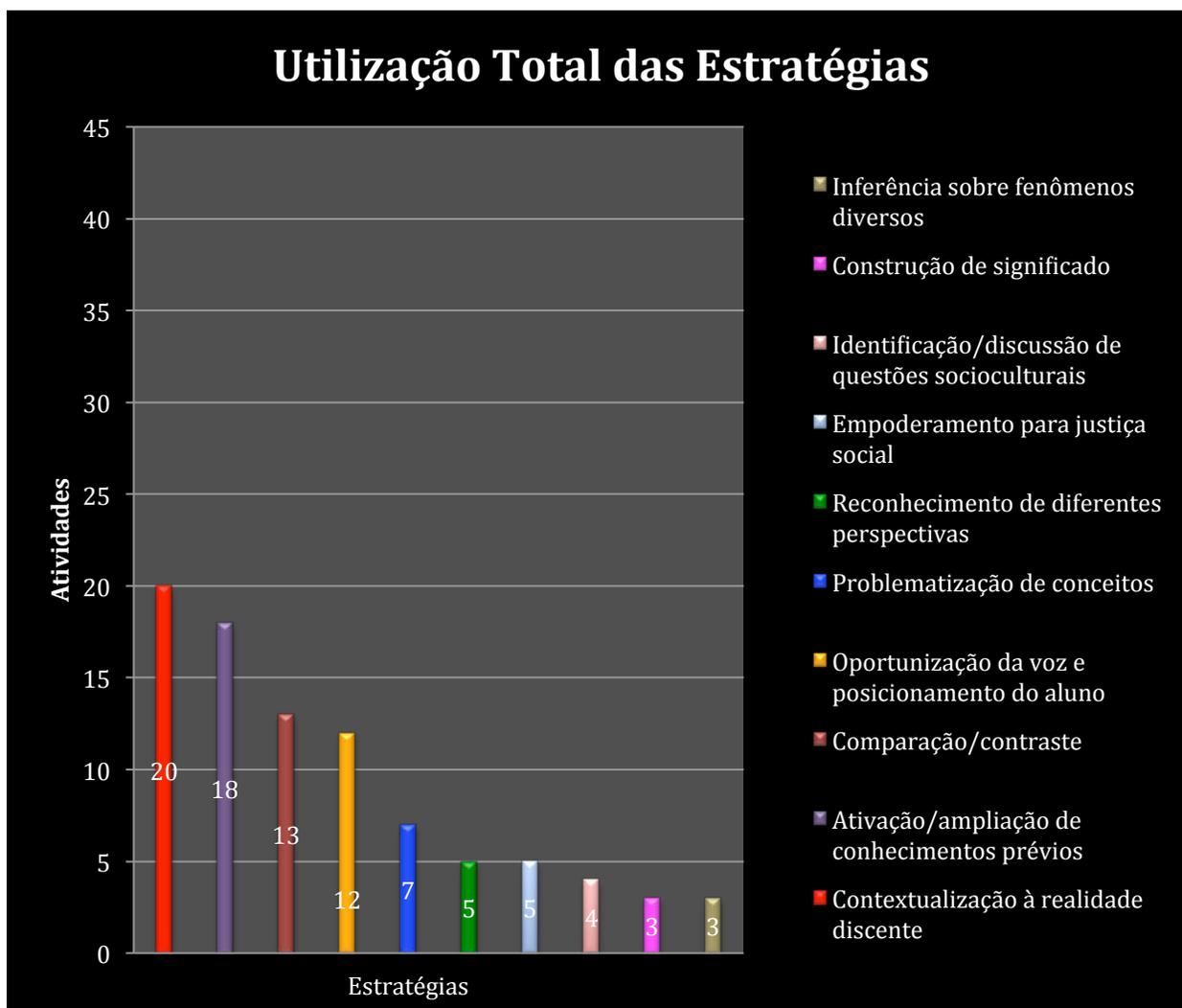


GRÁFICO 1: Utilização total das estratégias

Conforme apresentado no gráfico acima, a estratégia mais utilizada foi a de contextualização e adequação à realidade discente, sendo empregada por 20 das 45 atividades. A importância de considerar a vivência do aluno no processo de aprendizagem é uma temática bastante discutida por vários estudiosos da educação, e todos eles compreendem o trabalho a partir da realidade do aluno como garantia para um bom aprendizado crítico. Tílio (2006), por exemplo, defende que não se pode jamais menosprezar a cultura do aprendiz, mas ao contrário: deve-se procurar inserir nesta, sempre que possível, a cultura estrangeira. Para tanto, as discussões em sala de aula de língua inglesa devem ser situadas culturalmente, sem implicar estereótipos culturais ou reducionismos, mas propondo uma transposição para o espaço social dos alunos e um enfoque para as práticas sociais vividas por eles fora da escola (TÍLIO, 2006). Logo, a consideração à vivência como parâmetro do processo de conhecimento ocupa posição

fundamental entre as ações nutridas por um viés crítico.

A ativação do conhecimento prévio dos estudantes e a expansão desse conhecimento já adquirido para produção de novos conhecimentos foi a segunda estratégia mais recorrente, utilizada por 18 das 45 atividades analisadas. O conhecimento prévio, inerente à bagagem cultural e linguística do aluno, configura-se um pano de fundo eficaz para um ensino mais contextualizado à sua realidade. Segundo os PCN-LE, a negligência do conhecimento prévio pode causar grande dificuldade no engajamento discursivo do aprendiz; por outro lado, o aproveitamento deste faz com que a distância entre o conhecimento de mundo e o conhecimento sistêmico diminua, proporcionando não apenas maior criticidade, mas também maior interesse e motivação no aprendizado (BRASIL, 1999). Assim, a construção do conhecimento do aprendiz se dá a partir da associação que ele faz do que está aprendendo com aquilo que já sabe.

A abordagem de cultura da língua alvo está sempre ligada à abordagem de cultura da língua materna, isto é, as duas culturas podem entrelaçar-se de forma relevante para o aprendiz, comparando-se e contrastando-se a cultura ensinada com as culturas vividas. A estratégia de comparação e contraste foi a terceira mais utilizada, sendo empregada por 13 das 45 atividades que analisamos e apresentando-se, na maioria das vezes, conciliada com a estratégia de adequação à realidade discente. Esse mecanismo foi empregado várias vezes com a finalidade de levar o estudante a entender melhor não apenas os porquês de certos aspectos da cultura estrangeira, como também de suas próprias culturas. Não se trata de julgar as diferenças, mas de pensá-las criticamente por meio da reflexão com base em diferentes contextos. Kramsh (1988), citado em Tílio (2006), destacou esse mecanismo em particular ao afirmar que, no estudo crítico da cultura, fatos devem ser apresentados de forma abstrata o suficiente para que o aluno possa fazer generalizações e comparar e contrastar as novas culturas com as suas próprias culturas. Ademais, a comparação/contraste faz-se importante pois, além de enfatizar a virtude de cada cultura em particular, preconiza a compreensão e o respeito para com as outras culturas, utilizando-se da experiência da alteridade. Assis e Nepomuceno (2008e) argumentam que é justamente a alteridade que permite o conhecimento da própria identidade, pois o eu só existe em relação ao outro. As autoras esclarecem que ao perceber o outro, a partir da diferença que o mesmo possui em comparação a mim, tomo consciência de quem sou: alguém que não é igual ao outro (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008e). Desse modo, por meio da comparação/contraste entre o

grupo a qual pertencemos e o grupo do outro, podemos refletir criticamente sobre nosso papel no mundo.

A quarta estratégia mais utilizada pelas atividades foi a de oportunização da voz e promoção do posicionamento dos estudantes, visto que das 45 atividades que analisamos, 12 delas lançaram mão desse mecanismo. Notamos que essas 12 questões foram elaboradas de forma a fazer com que o discente tivesse que opinar sobre determinados assuntos, explicar suas respostas e justificar os pontos de vista apresentados, revisitando sua própria experiência e assumindo posturas críticas acerca do tema abordado. Inclusive, no guia didático, as autoras explicam que a coleção *Circles* visa propor "atividades interativas e colaborativas, nas quais eles [os alunos] são constantemente convidados a avaliar e discutir diversos assuntos, além de compartilhar vivências" (KIRMELIENE *et al.*, 2016, p. 165). Cervetti, Pardales e Demico (2001) ressaltam que no LC, a leitura é um ato de conhecer o mundo e repensar seu lugar nele, exigindo do discente um posicionamento crítico sobre o texto. Reconhece-se, desse modo, a expressão das ideias próprias e visões de mundo para o desenvolvimento de uma consciência crítica como recurso de transformação pessoal e social do aluno (*id.*; *ibid.*).

A estratégia de problematização de conceitos foi a quinta mais recorrente nos volumes, utilizada por sete das 45 atividades. Essas sete atividades procuravam levar os alunos a contestar, interrogar e questionar certos conceitos e informações trazidas pelas questões justamente para esse propósito. Vimos no aporte teórico desta dissertação que o aspecto crítico do LC representa "uma constante problematização das concepções de ser humano, de sociedade, de conhecimento válido e de linguagem que sustentam as práticas educativas" (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 435). Souza (2011) acredita que a problematização viabilizada pela perspectiva crítica é importante para levar o aluno para "além do pensamento ingênuo e do senso comum" (p. 295), fazendo-o repensar o que ele acha que é natural e verdadeiro. Uma vez que a problematização configura-se fator incontestável para o LC, as questões dos volumes analisados não poderiam deixar de utilizar tal mecanismo.

A criticidade do LC manifestada pela problematização é um dos fatores que possibilita a contestação das verdades através de interpretações múltiplas. Na concepção de Jordão (2013), há sempre outras possibilidades de leituras da realidade e outros olhares a serem considerados, pois as pessoas vivem em contextos diversos, e como afirma Luke (2004), para alguém que vive em outro contexto, a verdade pode ser diferente. Utilizada por 5 das 45 atividades selecionadas, o

reconhecimento de distintas perspectivas foi a sexta estratégia mais empregada pelas atividades, compartilhando tal posição com a estratégia de empoderamento para justiça social que, por sua vez, também foi utilizada por cinco (outras) atividades. Essa última estratégia é de grande valor no LC, pois são os debates de empoderamento visando transformação social que motivarão o discente a lutar contra o *status quo*, visando uma transformação local e global (NORTON; TOOHEY, 2004). As autoras da coleção *Circles* pontuam que as atividades procuraram estimular a inter-relação escola e comunidade, com o propósito de incentivar a participação dos jovens como agentes de transformação social. E percebemos essa inter-relação sendo estimulada principalmente pelas cinco atividades, que em seus enunciados traziam determinados órgãos públicos de defesa e propunham ações comunitárias de combate ou luta por certas causas, visando justiça social. O emprego dessa estratégia de empoderamento do aluno para transformação de sua sociedade fez-se muito relevante em nossa análise, pois demonstrou a preocupação das autoras em levar o leitor a uma reflexão crítica e, principalmente, a uma ação resultante dessa reflexão. O texto foi considerado espaço de luta e as questões propostas visaram engajar o aluno numa crítica social, provocando uma atitude consciente de sua parte. Assim, a natureza acional das questões propostas e a utilização de mecanismos comprometidos com a justiça social evidenciaram que as atividades analisadas são, de fato, embasadas em princípios de LC (e não simplesmente de leitura crítica).

A sétima estratégia mais recorrente foi a de interação com o texto para identificação/discussão de questões socioculturais, sendo utilizada por quatro das 45 atividades de nosso *corpus*. Na concepção de Freebody (2008), a interação com o texto capacitará o discente a ler as práticas sociais de forma crítica, fazendo-o compreender a construção social e politicamente situada do discurso e até mesmo interferir em questões sócio-culturais que porventura se encontrem implícitas. Nesse contexto, Jordão (2013) pontua que no LC, a língua em uso considera o texto como um todo, considera-se também "o contexto geral, seu entorno social, político, cultural e ideológico [...]" (p. 75). A conscientização do contexto sócio-político do texto automaticamente fará com que o aprendiz reflita acerca de seu próprio contexto, e as discussões desse contexto real o fará consciente das ideologias que permeiam sua sociedade.

Por fim, as estratégias de construção de significado e inferência foram igualmente utilizadas, ambas ocupando o oitavo lugar, ou seja, as menos empregadas nos volumes. Foram identificadas em apenas três das 45 atividades que analisamos, uma quantidade menor que nossas

expectativas, diante da pertinência de tais estratégias no cenário do LC. Jordão (2013), com base em Street (2010), argumenta que, no LC, os significados não são "dados" por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade e na língua, a partir dos termos e temas estudados. O ensino crítico envolve escolhas de possibilidades de significados através dos quais agimos no mundo e o constituímos. Ele permite que o aluno atribua significado ao texto, ao invés de extraí-lo dele (CERVETTI *et al.*, 2001). Guimarães e Dell'Isola (2014) explicam que, assim como o significado, a inferência também não está no texto. Ela está na leitura e vai sendo construída pela combinação que o leitor faz das informações explícitas no texto com seus conhecimentos prévios: os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, tudo o que está registrado em sua mente contribui para sua capacidade de inferir (*id.*; *ibid.*). Essa estratégia conduz à "explicitação dos implícitos", podendo ajudar o discente a organizar constantemente as ideias de modo a compreender criticamente o que lê (*i.*; *ibid.*). Logo, tendo em vista a importância dessas duas estratégias para a promoção da criticidade discente, esperávamos que elas tivessem sido mais exploradas pelas atividades didáticas, afinal, o aluno reflexivo que o LC almeja formar deve ser capaz de construir significados e inferir sobre as diversas informações textuais.

Apesar das estratégias de construção de significados e inferência não estarem tão presentes como as outras que observamos nas atividades que analisamos, ainda foi possível perceber que, de modo geral, os volumes apresentaram atividades criticamente embasadas que, segundo as próprias autoras, "promovem o respeito aos valores e culturas dos estudantes, ao mesmo tempo que lhes oferece oportunidades para reconhecer e respeitar os valores e culturas de outros povos" (KIRMELENE *et al.*, 2016, p. 163). As línguas, os modos de vida e as expressões artísticas que evidenciam as particularidades das culturas dos alunos e das culturas estrangeiras foram abordadas pelas 45 atividades que analisamos nesta pesquisa. Mas elas não foram exibidas como meras curiosidades culturais a serem internalizadas (que acabam por trazer à tona apenas pontos positivos da cultura alvo): foram apresentadas para serem contextualizadas, comparadas, contrastadas, avaliadas, problematizadas, significadas e inferenciadas, por meio de estratégias que permitem ao discente discutir e dialogar, criticamente, questões de relevância social. Uma vez que a promoção da consciência crítica ocorre por meio do debate e do diálogo crítico (GEE, 2008), acreditamos que as 10 estratégias identificadas nas atividades foram cuidadosamente empregadas para fomentar tal conscientização.

CAPÍTULO 5:

Considerações finais

Tendo apresentado a fundamentação teórica que norteou este estudo, a metodologia utilizada, a análise dos dados e discussão dos resultados obtidos, passaremos, portanto, às considerações finais com o intuito de concluir o presente trabalho. Assim sendo, nas seções que se seguem, primeiramente retomamos os objetivos de pesquisa propostos, fornecendo evidências dos passos seguidos para alcançá-los e discutindo alguns de nossos resultados. E para encerrar, apontamos algumas possíveis implicações para a pesquisa e, também, apresentamos sugestões para trabalhos futuros.

5.1– Retomando os objetivos de pesquisa

Esta pesquisa propôs-se a conduzir uma análise documental de uma coleção didática de livros indicados pelo PNLD 2018 e destinados ao ensino médio brasileiro. Para tanto, estabelecemos alguns objetivos que foram anteriormente apresentados no capítulo introdutório do trabalho, e voltamos agora a eles, a fim de verificar se foram alcançados. Portanto, esta seção retoma os objetivos da pesquisa, e começando pelos quatro objetivos específicos que traçamos, averiguamos se pudemos, de alguma forma, satisfazê-los.

Nosso primeiro objetivo específico era o de examinar as temáticas abordadas nos volumes didáticos da coleção, com a finalidade de escolher atividades em interface com traços de língua, modos de vida e expressões artísticas. Visando atingir tal meta, fizemos repetidas leituras dos volumes, examinando cuidadosamente todas suas seções e subseções. Levantamos os temas que lidavam com traços culturais identitários variados e, dentre eles, selecionamos 10 atividades que discutiam a língua como forma de comunicação, 17 atividades que abordavam hábitos e costumes de diversas culturas e 18 atividades que tratavam da arte como produto cultural. Acreditamos ser importante relatar que tais atividades configuram-se apenas uma parte da totalidade das atividades que abordam traços de identidade cultural, mas foram as mais recorrentes nos volumes. Desse modo, selecionamos especificamente as atividades que lidavam com os traços de língua, modos de vida e expressões artísticas, que definimos como as categorias de análise neste

trabalho, por serem os traços culturais mais explorados pelas atividades da coleção.

Nosso segundo objetivo específico era o de discutir, por meio dos subsídios oferecidos pelo letramento crítico, as estratégias que cada proposta de atividade escolhida utiliza para promover o desenvolvimento crítico dos discentes no que se refere ao campo cultural. Em nossa análise, buscamos entender como as atividades foram construídas e examinamos os textos, as questões e as imagens trazidas por cada uma delas, visando apreender seus objetivos e suas expectativas com relação ao aprendiz. Identificamos as estratégias específicas utilizadas por cada atividade para alcançar esses objetivos, e para discutir como elas podem contribuir no desenvolvimento das habilidades críticas dos alunos acerca dos traços culturais abordados, aplicamos os conceitos e considerações de vários teóricos: Rocha e Maciel (2015); Duboc (2015), Norton e Toohey (2002), Jordão (2013), Tílio (2006), Mattos e Valério (2010), entre outros. Todos os autores usados na discussão das estratégias encontradas abraçam o LC como abordagem relevante na prática pedagógica e suas argumentações solidificam a base teórica desse trabalho.

Procuramos também, através de nosso terceiro objetivo, verificar as recomendações que a seção do guia didático ao final dos volumes propicia para a execução das atividades, com o objetivo de investigar de que maneira elas orientam o professor na realização de um trabalho voltado para o letramento crítico. Percebemos, ao examinar o guia que a coleção disponibiliza, que esse recurso busca auxiliar o docente de três formas distintas: trazendo informações relevantes sobre o assunto em questão, explicitando os objetivos das atividades ofertadas e fornecendo opções de outras atividades que, da mesma forma, poderão ser realizadas. Consideramos esse auxílio de grande relevância para nosso estudo e, por essa razão, apontamos, em nossas análises, conteúdos expressivos que o guia didático provê ou sugere, com relação às atividades selecionadas. No que diz respeito à atividade 1 da seção *Warm-Up* (unidade 3, vol. 1, fig. 2), por exemplo, que discute acerca do monolinguismo, o guia didático fornece informações adicionais que explicam os conceitos de língua oficial, língua nacional e línguas faladas, que se trata do anexo 1 ao final desta dissertação. Essas informações são cruciais para aquecer as discussões que a atividade visa alcançar e poderão ajudar os estudantes em suas problematizações. Já sobre a atividade 15 da seção *Reading* (unidade 1, volume 2, Figura. 15), que almeja mostrar aos alunos um outro lado da cultura de países como o Paquistão e a Índia, o guia didático explica que foi sugerido uma reflexão sobre os pontos considerados positivos em ambas as culturas para se evitar a construção de estereótipos sobre os comportamentos impostos

em países em desenvolvimento. Por sua vez, o guia do professor sugere, de forma a complementar a atividade 4 da seção *Warm-up* (unidade 3, volume 3, Figura. 18), concernente às regras de trabalho que imperam nas comunidades dos estudantes, que estes sejam encorajados a discutir vantagens e desvantagens de um jovem começar a trabalhar. Essas são, portanto, algumas amostras, provenientes do guia didático, que apontamos nesse estudo para orientar o educador em seu trabalho, mas acreditamos que todas as outras mencionadas no decorrer da análise podem auxiliá-lo na realização de um trabalho criticamente embasado.

Finalmente, em nosso último objetivo específico, nos comprometemos a oferecer, com base nas discussões de letramento crítico e nos estudos sobre cultura, sugestões de perguntas de compreensão e propostas adicionais de enriquecimento das atividades analisadas nos volumes, visando aprofundar a problematização das questões culturais e aperfeiçoar a capacidade dos alunos de agir criticamente sobre elas. Procuramos satisfazer esse objetivo ao propor, a cada atividade ou grupo delas, perguntas de reflexão e procedimentos suplementares a serem realizados em sala de aula, com o propósito de maximizar o potencial do livro didático, possibilitando, assim, o aperfeiçoamento das discussões críticas sobre o tema da identidade cultural. Para exemplificar a forma como procuramos alcançar tal meta, mencionamos a atividade 1 da seção *Warm-Up* (unidade 4, volume 3, Figura 31), que trata do conceito de arte de rua. A atividade discute o motivo pelo qual esse tipo de arte é concebido como não aprovado e, para o aprofundamento das discussões, sugerimos as seguintes questões adicionais: porque existem gêneros artísticos mais consagrados, como a pintura e escultura, e outros tipos de arte que são invisibilizados? Quem estabelece os critérios de legitimidade artística? A arte de rua geralmente é feita por quem? Você acredita que se essa modalidade de arte fosse realizada somente por artistas das classes mais altas da sociedade, ela ainda seria considerada inválida? Essas perguntas foram propostas a fim de levar os alunos a refletirem sobre as relações de poder, tema que julgamos importante ser incluído nas discussões que permeiam essa atividade. Trazemos também, como exemplo, a atividade 10 da seção *Listening* (unidade 2, volume 2, Figura. 27). Essa atividade discute o valor da arte atribuído às imagens feitas pelo fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado e, para expansão das discussões desenvolvidas, sugerimos, nesse trabalho, que os alunos trouxessem para a sala de aula outros exemplos de fotografias consideradas obras de arte (nacional ou internacionalmente). A partir desse material, recomendamos, então, que os estudantes refletissem sobre os temas nele retratados e como as fotografias apresentadas pela

turma podem sensibilizar as pessoas. Logo, cremos que, ao sugerir alternativas de perguntas reflexivas e procedimentos extras ao longo de toda nossa análise, procuramos alcançar particularmente esse quarto objetivo especificado na presente pesquisa.

Uma vez que buscamos responder a cada um dos objetivos específicos supracitados, acreditamos ter, de alguma forma, satisfeito o objetivo geral de nosso estudo: analisar, sob à luz do letramento crítico, as estratégias empregadas pela coleção *Circles*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018, a fim de promover a consciência crítica dos alunos com relação a seus conhecimentos sobre identidade cultural, levando em conta especialmente traços de língua, modos de vida e expressões artísticas. No intuito de dar suporte à análise, baseamo-nos no aporte teórico do LC, do livro didático e dos estudos culturais, voltados especificamente para questões de identidade. Através da seleção das atividades presentes nos volumes, definimos três categorias – língua, modos de vida e arte – dentro das quais identificamos estratégias de LC utilizadas para tratar questões relacionadas à identidade cultural. Mas não apenas as identificamos: as discutimos com base no aporte teórico construído para esse fim. Ao constatar a utilização das 10 estratégias totais, concluímos que estas foram os meios mais propícios que as autoras encontraram para debater criticamente os diversos temas sociais aludidos nos volumes e desse modo, desenvolver a consciência crítica do discente (GEE, 2008). E para respaldar tais considerações e discutir como cada uma das estratégias utilizadas pode colaborar na promoção desses debates críticos, lançamos mão das ideias de autores que muito têm contribuído nos estudos do LC. Ao fazê-lo, cremos assim ter satisfeito os objetivos específicos e geral da presente pesquisa. Tendo já averiguado o alcance dos propósitos desse trabalho, apresentaremos, por fim, na próxima e última subseção, suas possíveis implicações e sugestões para que outros trabalhos sejam desenvolvidos futuramente.

5.2 – Possíveis contribuições da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras

Neste trabalho, procurou-se reconhecer e examinar as estratégias utilizadas pelos volumes da coleção didática *Circles* para o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz. Foi possível encontrar 10 estratégias distintas e discutir como estas colaboram para um ensino de língua inglesa focado na percepção crítica e formação cidadã do corpo discente. Embora reconheça-se que o uso de um material didático embasado no LC poderá facilitar grandemente o

trabalho do professor, nenhum proveito terá o referido material se o professor não conhecer tal abordagem e não souber como aplicá-la em seu constante exercício pedagógico. Conforme mencionado no aporte teórico dessa pesquisa, o LC não é uma teoria e sim uma prática de sala de aula, uma vez que parte da iniciativa e do comprometimento do docente em praticá-lo com seus alunos (SHOR, 1999; MATTOS e VALÉRIO, 2010; COMBER, 2001). Assim, se o professor não for, antes de tudo, apresentado ao LC, de forma a apreender seus princípios e fundamentos, não poderá incorporá-lo em suas práticas docentes. Diante disso, acreditamos que o presente estudo poderá contribuir para que o educador venha a conhecer essa abordagem e se enterar de algumas de suas estratégias de utilização, pois quanto mais ciente ele estiver das estratégias críticas possíveis de serem empregadas, mais aberto e sensível poderá se tornar para o trabalho com o LC.

Visto que essa pesquisa analisou uma coleção didática, cabe aqui ressaltar que não existe um livro perfeito e ideal, que nunca precise de complementações por parte do professor. Sobre isso, Tílio (2006), ancorado por Yakhontova (2001), Celce-Murcia (1991) e Fleury (1961), adverte que mesmo que a escolha do material envolva atenção às necessidades do aluno quanto aos princípios críticos, contexto sociocultural e linguagem apropriada, o livro didático nunca será autossuficiente; sempre haverá necessidade de se suplementar determinadas partes com material extra, ou até mesmo a produção de novos materiais. Compreendemos que a partir do momento que o professor identifica as estratégias de LC possíveis de serem empregadas e como elas poderão contribuir para o desenvolvimento das habilidades críticas do educando, ele terá maior capacidade de produzir seu próprio material didático, tendo essas estratégias como subsídio. Assim, acreditamos que esse trabalho poderá contribuir não somente para voltar a atenção do educador para os diversos mecanismos de LC presentes nos materiais adotados, de modo a despertar seu interesse pessoal na prática do LC, como também apoiá-lo na construção de atividades de LC de sua autoria.

Em adição, pensamos que o presente trabalho poderá favorecer, de alguma forma, a área da Linguística Aplicada, sobretudo em resposta à existente insuficiência de estudos que incluem o tema da cultura no diálogo entre LC e livro didático, o que, basicamente, justificou a realização dessa pesquisa. Como visto, o conhecimento da identidade cultural é fundamental na capacitação do discente como cidadão (BRASIL, 2001); não obstante, a mera exposição dos traços culturais identitários no livro didático não é suficiente para o fortalecimento da cidadania: é preciso que

eles sejam abordados criticamente, levando o aluno a refletir sobre a complexidade de sua própria identidade. Há várias maneiras de se trabalhar questões culturais identitárias de forma crítica, basta encontrar os mecanismos adequados para tanto. A coleção *Circles* utilizou todos os recursos que estavam a seu alcance e foi indicada no PNLD 2018 também por sua criticidade. Com base nas atividades selecionadas a partir dos volumes, procuramos reconhecer as estratégias utilizadas e discutir a atuação positiva de cada uma delas no aperfeiçoamento crítico cultural do aluno. Em face das contribuições discutidas que o conhecimento dessas estratégias pode oferecer ao educador e que sua aplicação pode oferecer ao aprendiz, acreditamos que a ligação entre LC, livro didático e cultura não só é possível, como também pode ser proveitosa.

Tendo em mente a relevância de um ensino de inglês mais crítico e significativo, sugerimos que outros trabalhos em interface com o LC, o livro didático e os estudos culturais sejam realizados. A análise documental aqui colocada em prática teve como documento uma coleção didática recomendada pelo PNLD do ano de 2018. Uma vez que o programa de 2021 será o próximo destinado à escolha do material didático para o segmento do Ensino Médio, novas pesquisas poderão ser realizadas a partir das novas coleções incluídas no programa. Entendemos que uma pesquisa nesse sentido se faz bastante interessante, pois a edição 2021 do PNLD apresentará algumas mudanças no formato dos materiais ofertados e na organização do processo de escolha, em apoio às escolas na implementação das mudanças do Ensino Médio. Isso certamente dará abertura para outros tipos de materiais, e uma análise das atividades que contemplem o "Novo Ensino Médio" poderá ser útil para o ensino e aprendizado de línguas. Além disso, escolhemos esse segmento em particular devido à maior maturidade e capacidade crítica dos discentes, mas estamos certos de que o LC pode ser trabalhado com alunos do Ensino Fundamental e até mesmo da Educação Infantil. Portanto, outra sugestão de pesquisa seria a análise de livros didáticos de língua inglesa destinados também a esses segmentos educacionais.

Identificamos, nesse estudo, as estratégias específicas utilizadas por cada atividade para alcançar esses objetivos, estratégias cuja identificação se deu por meio do olhar interpretativo da pesquisadora sobre os dados coletados. Como já mencionado, cremos que um outro olhar possivelmente acarretaria uma interpretação diferente destas mesmas atividades, resultando na identificação de outras estratégias críticas, e seria de igual valor discuti-las num trabalho futuro. Ademais, definimos no presente estudo, três categorias que foram língua, modos de vida e arte, apenas três dos múltiplos traços de identidade cultural. Durante nossa análise, percebemos

algumas outras atividades que poderiam ter sido inseridas em outros traços relacionados à identidade. Todavia, optamos por não as incluir em nosso estudo, pois a recorrência dessas atividades era mais escassa e provavelmente menos representativa de toda a coleção didática. Mas a partir delas, outras categorias poderiam ter sido criadas, dado que a culinária, as roupas, os valores, as tradições, dentre outros, são traços identitários igualmente passíveis de análise. Sugerimos, portanto, estudos que explorem, de igual modo, esses outros traços que compõem a identidade do sujeito.

Também é importante pontuar que escolhemos, aqui, o trabalho com a identidade, que é uma opção temática dentre o amplo universo cultural. Mas há vários outros temas que contemplam a cultura, como por exemplo, os direitos humanos culturais, um dos temas transversais citados pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 44). A condução de um estudo tendo em vistas esse e outros temas, também poderia ser útil no preenchimento da lacuna que observamos de trabalhos que abordem o LC, o livro didático e a cultura. Enfim, são várias as possibilidades de estudos que reúna os três elementos, sendo a pesquisa realizada, a concretização de somente uma delas.

O exercício do ensino de língua inglesa como atividade crítica cultural pode habilitar os aprendizes a buscarem a compreensão de sua identidade, a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania. (FOGAÇA; JORDÃO, 2007). Ao adotar uma visão crítica e discursiva dos aspectos culturais apresentados na realidade – e nos livros didáticos – é possível preparar os alunos para perceber-se enquanto sujeitos críticos, aptos para atuar na transformação das estruturas sociais (id.; *ibid.*). O presente trabalho tem por genuíno anseio colaborar para que as práticas docentes sejam aprimoradas, levando o estudante, que se quer cidadão, a desenvolver uma consciência crítica sobre sua cultura, sua identidade e seus valores. Isto posto, finalizamos essa pesquisa esperando que dela advenham contribuições fundamentais no fortalecimento de um fazer pedagógico que torne o discente, ciente da pluralidade, diversidade e hibridização cultural que caracteriza a sociedade em que vive, capaz de nela atuar de forma responsável e construtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma única história.** 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ALVES, M. A; LEMOS, J. M. de O. **A cultura popular, em uma perspectiva artística, na formação cidadã e identitária.** IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – Caruaru, 2012.

ASSIS, C. L; NEPOMUCENO, C. M. **Globalização: o tempo das culturas híbridas.** Campina Grande: UEPB/UFRN, fasc. 10, 2008a

_____. **Classificação e especificidade da cultura.** Campina Grande: UEPB/UFRN, fasc. 7, 2008 b.

_____. **Os elementos estruturadores da cultura.** Campina Grande: UEPB/UFRN, fasc. 6, 2008c.

_____. **Cultura: a diversidade humana.** Campina Grande: UEPB/UFRN, fasc. 1, 2008d.

_____. **Cultura: uma abordagem antropológica.** Campina Grande: UEPB/UFRN, fasc. 5, 2008e.

_____. **Formas de manifestação da cultura,** Campina Grande: UEPB/ UFRN, fasc. 11, 2008f

_____. **Cultura popular: o ser, o saber e o fazer do povo,** Campina Grande: UEPB/ UFRN, fasc. 12, 2008g

_____. **A cultura enquanto mercadoria,** Campina Grande: UEPB/ UFRN, fasc. 13, 2008h

BAHKTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003

BARROS, J.; SANTOS, M. A (re)construção de identidades sociais nos livros didáticos de língua estrangeira: por uma pedagogia radical. In: **Encontro do Circuito de Estudos Linguísticos do Sul**, 10, 2012, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012. p. 1-11.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BENEDICT, R. **O desenvolvimento da cultura.** In: Homem, cultura e Sociedade. Trad. G. Robert Coaracy e Joanna E. Coaracy. São Paulo: Fundo de Cultura (Portugal/Brasil), 1966.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R.R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PEREIRA, J. D. V.; PESSOA, R. R. (Org.). **Reflexão e crítica na formação do professor de Língua Estrangeira**. Goiânia: Ed UFG, 2011, p.15-30

BRAGA, G.B; FIÚZA, A. L. C; REMOALDO, P. C. A. O conceito de modo de vida: entre traduções, definições e discussões. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 45, mai/ago, 2017, p. 370-396.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. 3. ed., Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-novapdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 maio. 2020.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006. <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 16/03/20

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2018 – Ensino Médio**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018edital-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abril. 2020.

BRUN, E.; BRUN, M. **Da imersão linguística imprescindível na formação docente em línguas Conquista**: Edições UESB, 2010, p. 99-112.

BRYDON, D. Globalization and higher education: Working toward cognitive justice. In: **Center for globalization and cultural studies**. University of Manitoba: Canadá, 2009

CAIXETA, R. da S. **Nenhuma tecnologia foi tão incorporada à cultura escolar como o livro didático**. Disponível em: <<https://www.cefetmg.br/noticias/nenhuma-tecnologia-foi-tao-incorporada-a-cultura-escolar-como-o-livro-didatico/>> fev. 2020. Acesso em: 15 Jul. 2020

CALHOUN, C. Multiculturalismo e nacionalismo, ou por que sentir-se em casa não substitui o

espaço público. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Eds.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 200-228.

CANADÁ (2009). Ontario Ministry of Education. Critical Literacy. In: **Capacity Building Series**. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/capacityBuilding.html> Acesso em 23 de maio de 2020.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. London/New York: Routledge, 2013.

CANDAU, V. M.F. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CATENACI, V. Cultura popular: entre a tradição e a transformação. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**. v. 15, n. 2, abr/jun 2001.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of difference: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 31, março, 2019.

CESNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. **Globalização da cultura**. Barueri: Manole, 2005

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6. ed. New York: Routledge, 2007

COLEMAN, H. Autonomy and ideology in the English language classroom. In: COLEMAN, H. (ed.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 1-15.

COMBER, B. Critical literacies and local action: teacher knowledg and 'new' research agenda. In: COMBER, B; SIMPSON, A. (Ed). **Negotiating critical literacies in classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

CORRÊA, R.L. e ROSENDAHL, Z. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de janeiro: EDUERJ, 1999

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. The discipline and practice of qualitative research. In: N.K. DENZIN; Y.S. LINCOLN (eds.), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, Sage Publications, 2000, p. 1-28.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, A. P. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H; MACIEL, R. F.(Orgs). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2 ed. 2015, p. 209- 229

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, n. 1, 2011, p. 19-32.

FÁVARO, M. H. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local**: como essa relação faz sentido em sala de aula? Dissertação de mestrado. Orientadora: Maria Inêz Probst Lucena. Programa de Pós-graduação em Linguística, UFSC. 2013

FERRAZ, D. Os sentidos de "crítico na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas e locais. In: FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.) **Educação linguística em línguas estrangeiras**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1, p. 33-6

FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. J. Vozes de alunos e alunas acerca de identidades sociais de gênero na escola: impressões sobre materiais didáticos de língua inglesa. **Revista Línguas & Letras**, v. 14, n. 26, s/p, 2013.

FOGAÇA, F. C; JORDÃO, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 8, n. 14, p. p. 79-105, out. 2007. ISSN 1981-4755. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FREEBODY, P. Critical literacy education: on living with "innocent language". In: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (Ed). **Encyclopedia of Language and Education**. 2 ed. v. 2. Literacy, p. 107-118, 2008.

FREIRE, P.R. N. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideologies in discourses. 3. ed. London: Routledge, 2008

GEERTZ, CLIFFORD. **A interpretação de culturas**. RJ, LTC, 2008

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolo**: o que a globalização está fazendo de nós. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002

GIROUX, H. **Theory and Resistance in Education**: Towards a Pedagogy for the Opposition,

revised and extended edition. 2. ed. Westwood: Greenwood Publishing Group, 2001.

GONÇALVES, A. Em busca do diálogo do controle social sobre o estilo de vida. In: VILARTA, R. (ed.). **Qualidade de vida e políticas públicas: saúde, lazer e atividade física**. Campinas: IPES Editorial, 2004, p. 17-27.

GONÇALVES, A.; CARVALHO, G. **Diferenças de estilos de vida entre populações jovens de meio rural (Boticas) e de meio urbano (Braga)**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2007.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 67-77.

GUIMARÃES, S; DELL'ISOLA, R.L.P. **Repensando a inferência**. Belo horizonte: PUC- MG, 2014

HALL, J. K. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 12 ed. 2015.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Ed.). **Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.

HEMAIS, B. Genres in English language course books: teaching words and images. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 67-79.

HOBSBAWM, E. & RANGER, T. (orgs.). **A invenção das tradições**. Trad.Celina Cardim Cavalcante. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JENSEN, M. Lifestyle: suggesting mechanisms and a definition from a cognitive science perspective. **Environment, development and sustainability**, v. 11, n. 1, p. 215-228, jul. 2007.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H; RUBERVAL, F. M (Orgs). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Col. Novas Perspectivas em Linguística aplicada, vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

JORGE, M. L. S. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and The Education About Race Relations in Brazil. **The Latin Americanist**, December 2012, p. 79-90.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge, England; New York, NY; Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 2012.

KAWACHI, G. J. **Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizado de ingles como língua estrangeira e seus desdobramentos para ensino e uso do idioma**. 2011.183 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos. 2011.

KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; HODGSON, E.; LADEIA, R. **Circles: Ensino Médio**. 1a edição. São Paulo: FTD, 2016

KRAMSCH, C.; Intercultural communication. In: CARTER, R; NUNAN, D. (Ed.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. 2001, p. 201-206.

LANKSHEAR, C. (Ed.). **Changing literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices & classroom learning**. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. Critical literacy and the postmodern turn. In: LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. (Ed.). **Critical literacy: politics, praxis and the postmodern**. Albany, NY: State University of New York Press, 1993. p. 379-425.

LARSON, J.; MARSH, J. **Making literacy real: theories and practices for learning and teaching**. London: Sage Publication, 2005.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.15-31.

LEWISON, M.; FLINT, A. S.; VAN SLUYS, K. Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. **Language Arts**, v. 79, n. 5, p. 382-392, 2002.

LIMA, D. C. Vozes da (Re)conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa. **Polifonia**, 15, 2008, p. 87-107.

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. 2020.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge University Press, 2004. p. 21- 29.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A (Ed.) **Desinventing and reconstituting languages**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MARCONDES, N. A. V; TOLEDO, M. F. de M. Teoria social crítica: práxis e polêmicas. **Revista Univap**.. v. 20, n. 35, jul. 2014, p. 161- 182. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=2ahUKEwj_36j70sPoAhXCGbkGHX1tCS8QFjAJegQICBAB&url=https%3A%2F%2Frevista.univap.br%2Fin

dex.php%2Frevistaunivap%2Farticle%2Fdownload%2F206%2F201&usg=AOvVaw0DjfBrrlDDrSDAgFQrf-HQ. Acesso em 31 de fev, 2020.

MARX, K., ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, A. M. A. Letramento crítico na escola pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, D. P; MELLO, H. R (Orgs); Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão; Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras- UFMG, **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**, vol 30, p. 21-76, 2013.

———. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011b.

———. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

———. Construindo Cidadania nas Aulas de Inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014. p. 171-191

———. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. 2011. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 02 de Abril- 20

McCULLOCH, G. **Documentary research: in education, history and the social sciences**. London: Routledge, 2004.

McLAREN, P. Critical Pedagogy: a look at the major concepts. In: Darder, A. Baltodano, M, Torres, R.D. (eds). **The Critical Pedagogy Reader**. New York: Routledge Falmer, 2003, p. 61-83.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. **Critical literacy: enhancing students' comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de Professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professore/as**. Campinas: Pontes, 2012. p. 9-12.

_____. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, 2008, v. 24, n.2, p. 1-15.

MONTE MÓR W. M. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: Expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 14 de aug. 2020.

MORRELL, E. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v.46, n.1, p.72-77, 2002.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, R. (Ed.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

_____. **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 2004, p. 1-17

ORTIZ, R. **Um outro território**: ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

_____. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>>. Acesso em: 23 de aug. 2020

PAYNE, G.; PAYNE, J. **Key concepts in social research**. London: Sage Publications, 2004.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum associates, 2001.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006

PEREIRA, M. E. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: E.P.U., 2002

PESSOA, R. R.; FREITAS, M. T. U. Challenges in critical language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012.

RASHIDI, N. A model for EFL materials development within the framework of critical pedagogy (CP). **English Language Teaching**, v. 4, n. 2, p. 250-259, 2011.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p.

ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. 2015. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas**. D.E.L.T.A., 2.31: 411-445. São Paulo.

RUSCHEINSKY, A. Cidadania e construção do conhecimento ante a expressão de interesses. In: LAMPERT, E. (Org.). **Educação para a cidadania: gênero, etnia, políticas educacionais, competência docente/discente**. Porto Alegre: Fundação Universidade do Rio, 1999.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

SANTOS, M. E. P. **“Portunhol selvagem”**: translanguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. Gragoatá, Niterói, 2017 v. 22, n. 42, p. 523-539.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 19. ed. 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHINEMANN, J; BARETTA, L; BIAZI, T. Análise de livro didático de língua inglesa sob a perspectiva dos multiletramentos. **Travessias Interativas**, n. 15, v. 8, jan- jun, 2018

SENA, A. E. L. L. **Representações Socioculturais: os estereótipos de estrangeiros de países anglófonos sob o ponto de vista de educandos brasileiros**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. 2013.

SHOR, I. What is critical literacy? **The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice**. Issue 4, v. 1, 1999.

SILVA, M. O. Vozes na sala de aula de língua inglesa: uma experiência com os multiletramentos. In: OLIVEIRA, S. B; SÓL, V. S. A. (ORG) **Multiletramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea**. Ouro Preto: Instituto Federal de Minas Gerais, 2016

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 15a edição, 2014.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE

- PSCOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora. 2009. p. 31-41.
- SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**. 4 ed., jul. 2005.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1998.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 9-37.
- TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC- Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- WEEKS, J. The value of difference. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity**: community, culture, difference. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 88-100.
- WISKER, G. **The postgraduate research handbook**: succeed with your MA, MPhil, EdD and PhD. 2. ed. New York: Palgrave MacMillan, 2008.
- WOOLDRIDGE, N. Tensions and ambiguities in critical literacy. In: COMBER, B. SIMPSON, A. (Ed). **Negotiating critical literacies in classroom**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

ANEXO A- Sugestões do guia didático para atividade 1

WARM-UP

p. 48 • Será realizada, nesta seção, uma análise da relação entre língua e diversidade, relacionando nossa língua oficial, o português, à diversidade histórica que nos constitui como brasileiros.

Atividade 1 – Informação adicional • De acordo com o Censo 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), existem no Brasil 896,9 mil indígenas, integrantes de 305 etnias, das quais a maior é a Ticuna (Tikúna), com 46.045 membros, ou seja, 6,8% da população indígena brasileira.

Embora a língua oficial do Brasil seja o português, existem cerca de 274 línguas indígenas faladas no país – sem contar as de índios isolados –, que, por estarem sem contato com a sociedade, não puderam ainda ser conhecidas e estudadas. Estima-se que, na época do descobrimento do Brasil, havia 1.300 línguas indígenas diferentes. Cerca de mil delas se perderam por diversos motivos, entre os quais a morte dos índios, em decorrência de epidemias, extermínio, escravização, falta de condições para sobrevivência e aculturação forçada.

GASPAR, Lúcia. **Línguas Indígenas no Brasil**. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=832:linguas-indigenas-no-brasil&catid=47:letra-l&Itemid=1>. (Adaptado.) Acesso em: 2 out. 2015.

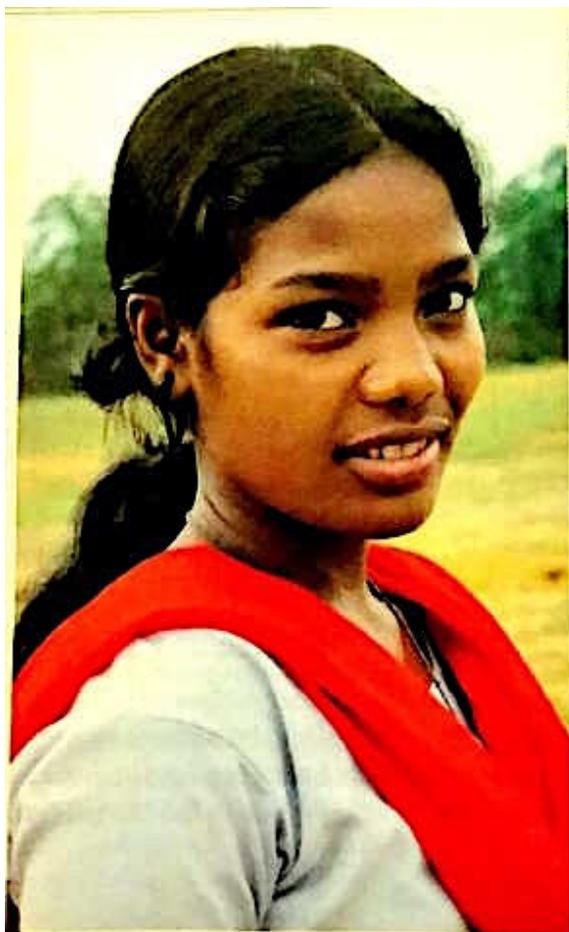
Quanto ao conceito de língua oficial, ela “é a língua que é tomada como única num Estado (País). Ou seja, é a língua que todos habitantes do País precisam saber, que todos precisam usar em todas as ações oficiais, ou seja nas suas relações com as instituições do Estado. A língua oficial é também a língua nacional. Ou seja, não é possível que uma língua seja a língua oficial de um País sem ser também sua língua nacional. Isto mostra a relação forte estabelecida historicamente entre o conceito de Estado e o de Nação.”

ENCICLOPÉDIA das Línguas no Brasil. Política de Línguas: Língua Oficial. [S.l.]. Disponível em: <www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_oficial.htm>. Acesso em: 24 abr. 2016.

Atividade

FONTE- Circles, v.1, p. 190

ANEXO B- Biografia de Rekha Kalindi



Freeman, M. (2010). (IPA). (Glow Images)

[...]

Rekha Kalindi was born into a poor family in a village in West Bengal in 1997. From a young age she was obliged to give up her education to work and help bring in money to feed her family. Going back to school with the assistance of the Indian National Child Labour Project, she became a model pupil. However, at the age of 11 her parents said they had found her a husband. She staunchly opposed this, flying in the face of age-old custom and bringing her into conflict with her family. Only through the intervention of her teachers and the Minister of Labour of West Bengal was she able to continue her schooling. Since her story became known she has become a voice for millions of young people in India denied the opportunity to receive an education and have a proper childhood. She now travels all over India to speak, and her international profile continues to grow. [...]

FONTE: Circles, v.2, p. 16

ANEXO C- Fontes de pesquisas sobre organização financeira dos brasileiros

Informações adicionais • De acordo com diversas notícias divulgadas em meios de comunicação do Brasil, muitos brasileiros não têm o hábito de poupar dinheiro.

Fontes de pesquisa: BRASILEIRO POUPA MENOS e se endivida mais que a média da população mundial. **Fato Online**, 13 nov. 2015. Disponível em: <<http://fatoonline.com.br/conteudo/12445/brasileiro-poupa-menos-e-se-endivida-mais-que-a-media-da-populacao-mundial?or=rss>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

CORNACHIONE, Daniella; MATEUS, Leopoldo. Por que o brasileiro não poupa para o futuro. **Época**, 6 jan. 2012. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2012/01/por-que-o-brasileiro-nao-poupa-para-o-futuro.html>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

MARTINS, Danylo. Mais da metade dos brasileiros não poupa para aposentadoria, diz SPC. **Valor Econômico**, 7 abr. 2015. Disponível em: <www.valor.com.br/financas/3996104/mais-da-metade-dos-brasileiros-nao-poupa-para-aposentadoria-diz-spc>. Acesso em: 29 fev. 2016.

ANEXO D- Fontes de notícias sobre preços dos ingressos de cinema no Brasil

em que o livro for usado. Algumas notícias indicam que esses valores têm sido considerados altos há algum tempo, como “Brasil tem um dos ingressos de cinema mais caros entre 11 países” (Disponível em: <www.infomoney.com.br/minhas-financas/noticia/2322445/brasil-tem-dos-ingressos-cinema-mais-caros-entre-paises>. Acesso em: 5 maio 2016) e “Em 10 anos, preço do ingresso de cinema mais que dobrou em Porto Alegre” (Disponível em: <zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/07/em-10-anos-preco-do-ingresso-de-cinema-mais-que-dobrou-em-porto-alegre-4564318.html>. Acesso em: 5 maio de 2016.), por exemplo.

FONTE: Circles, v. 2, p. 185

ANEXO E- Biografia de Sebastião Salgado

Informação adicional • Sebastião Salgado nasceu em Aimorés (MG) 1944, mas viveu grande parte da vida em Paris. Embora seja formado em Economia, foi na fotografia que se destacou, o que começou a fazer profissionalmente em 1974. Nesse campo, tem ganhado diversos prêmios internacionais desde 1982, dos quais se destacam: o World Press (Holanda, 1985), o prêmio Oscar Barnack (Alemanha, 1985 e 1992), o prêmio Erna e Victor Hasselblad (Suécia, 1989), e o prêmio de Fotojornalismo do International Center of Photography (EUA, 1990). Além de ser representante especial da Unicef e membro honorário da Academia das Artes e Ciências dos Estados Unidos, também publicou uma série de livros.

Fonte de pesquisa: VASQUEZ, Pedro. **A biografia de Sebastião Salgado**. Funarte. Disponível em: <www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/infoto/biografia-de-sebastiao-salgado>. Acesso em: 4 dez. 2015.