

A natureza das questões de leitura em livro didático de inglês sob a ótica do letramento crítico

*The nature of questions in reading in English
textbook from the standpoint of critical literacy*

Diana Pacheco de Souza*

Resumo: Com a expansão dos meios de comunicação proporcionados pelas “novas” mídias, compreender outras formas de construção de sentido passa a ser relevante. Em uma sociedade de diferenças, debates acerca do livro didático se revitalizam, principalmente, na linguística aplicada discutindo ensino de e formação em línguas levando em conta contextos sócio-históricos. Assim, neste artigo, que é parte de uma pesquisa de mestrado, analisamos questões de leitura de texto da unidade I de um determinado livro didático de inglês para o 9º ano do ensino fundamental a partir dos conceitos de letramento crítico de Cervetti, Pardales e Damico (2001) e Janks (2010, 2014), dentre outros. Inicialmente apresentaremos os pressupostos teóricos, a metodologia e, por fim, a análise da atividade. Os resultados preliminares enfatizam a importância da natureza das perguntas nas atividades.

Palavras-chave: Letramento crítico. Livro didático. Leitura. Perguntas.

Abstract: *With the expansion of the means of communication provided by the "new" media, it is relevant to understand that other ways of making meaning become relevant. In a society of differences, debates about the textbook are revived mainly in applied linguistics discussing teaching, learning and the development of languages considering social and historical contexts. Thus, in this article, which is part of a Master research, we analyze questions of a reading*

comprehension text in a unit from an English textbook used in the 9th year of Brazilian elementary school from critical literacy concepts by Cervetti, Pardales and Damico (2001) and Janks (2010, 2014, among others. Initially, we present the theoretical assumptions, the methodology and, finally, the analysis of the textbook activity. The preliminary results emphasize the importance of the nature of the questions.

Key words: *Critical Literacy. Textbook. Reading. Questions.*

Introdução

Em um mundo contemporâneo, o diálogo entre as pessoas é constante, pois com a Internet é possível nos comunicarmos à distância e até mesmo com pessoas desconhecidas como acontece nas redes sociais. A sociedade é construída por relações dialógicas entre o eu e o outro e por meio dessas relações há uma troca e construção de conhecimento. Além da Internet, o livro didático é também um exemplo de relação dialógica envolvendo diversos contextos sociais e culturais propiciando conhecimento e aprendizagem.

Apesar de ambos fazerem parte desse dialogismo, a Internet se mostra presente em nossas vidas de modo amplo. A comunicação, nesse caso, atravessa fronteiras. Em todo lugar, encontramos pessoas com culturas, históricos e gêneros diversificados e começamos uma troca de conhecimentos e sentidos. O livro didático também propicia um contato com outros contextos, porém de uma forma limitada. A Internet possui infinitas informações, falsas ou não. Já o material didático é avaliado e contém algumas informações direcionadas para uma determinada série e idade. Desse modo, percebo o funcionamento da linguagem em meio à comunicação, estabelecendo um confronto de ideias advindo desses diferentes contextos.

Assim, o livro didático se torna uma presença constante nas aulas de línguas/linguagens como um material de auxílio ao professor. Pensando na importância desse material na sala de aula de inglês e nas relações com diversos contextos, surgiu a seguinte indagação: O livro didático traz atividades de leitura e interpretação de texto que contribuem para o desenvolvimento de uma

consciência crítica? Desse modo, comecei a refletir como as aulas de leitura e interpretação de texto são apresentadas no livro didático como material de apoio.

A partir dessa indagação, tendo em vista o contexto da pesquisadora como professora da educação básica que ministrava suas aulas de inglês com livro didático e percebendo as muitas lacunas que o mesmo trazia, pensei em uma pesquisa, visando a uma análise das atividades de interpretação textual. Portanto, este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em linguagens¹. Serão analisadas questões de leitura e interpretação no intuito de verificar e problematizar se tais atividades propiciam o letramento crítico.

Portanto, o objetivo deste artigo é identificar se a atividade da seção *Looking Ahead* do livro didático *Way to English for Brazilian learners* para o 9º ano do ensino fundamental possibilita um trabalho e desenvolvimento de uma consciência crítica por meio da natureza das perguntas. Apresentarei a fundamentação teórica que norteia uma análise preliminar de uma seção do capítulo I de tal livro destinada para o 9º ano do ensino fundamental. Para essa análise, apontarei os conceitos de letramento crítico de Cervetti, Pardales e Damico (2001), Janks (2010; 2014), dentre outros. Questões de leitura e interpretação do referido livro também são embasadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, BRASIL, 2006) e no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2017).

Trata-se da seção *Looking Ahead* composta de um texto intitulado *Gender equality* e três atividades que abordam discussões acerca deste tema. A temática do capítulo no qual a referida seção se insere é *Equal rights for all*. Abordarei a visão do autor do livro sobre leitura e interpretação. Esse livro está entre as coleções aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017.

Os objetivos da coleção fundamentam-se nas orientações e pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998). Contudo, como o livro didático escolhido é destinado ao último ano do ensino fundamental e as Orientações curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) são mais atuais, basearei minha análise em tal documento. Os PCNs (BRASIL, 1998) trazem o ensino de língua estrangeira numa correlação com um processo

¹ Agradeço à CAPES pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

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

Já as OCEM (BRASIL, 2006) apresentam um conflito de objetivos no ensino de língua estrangeira entre cursos particulares e escolas regulares. Neste último caso, a produção de conhecimento deveria ocorrer de forma que suprisse as necessidades da sociedade atual. Com a disciplina de língua estrangeira, “o aluno desenvolve uma consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos e uma nova forma de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). O documento colabora com uma visão de linguagem heterogênea, plural e complexa (...) inserida em contextos sócio-culturais” (BRASIL, 2006, p. 109) e objetiva estabelecer um diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Levando em consideração que o conhecimento é construído de forma social e cultural, é importante entender que conhecimentos “novos” se relacionam com os “velhos”, para formar “novos”, ou seja, os conhecimentos se constroem a partir do que já existe. O “velho” também é importante, pois o “novo” é recontextualizado transformando o contexto da comunidade (BRASIL, 2006, p. 110). Tal documento baseia-se no conceito de letramento crítico de Luke; Freebody (1997), Temple (2005) *apud* Brasil (2006), Cervetti et al. (2001), dentre outros e propõem atividades de leitura em que o conhecimento se expande em regras discursivas de cada comunidade, que mostre como a realidade deve ser entendida a partir de um contexto localizado com significados contestados e que promova uma consciência crítica no aluno.

O PNLD (2017) também destaca a língua/linguagem trabalhada nos livros em meio às práticas sociais. Os materiais aprovados pela avaliação de 2017 valorizam o caráter social, histórico e cultural das práticas de linguagem e apresentam uma diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade. Mais adiante, falarei a respeito das contribuições do PNLD para a análise em questão aqui.

Este artigo se organiza em: exposição dos pressupostos teóricos, breve descrição da metodologia, apresentação de um recorte de análise baseado nos princípios teóricos e, na última seção, as conclusões preliminares.

Pressupostos teóricos

Nesta seção, apresentarei o embasamento teórico deste artigo, focalizando conceitos de letramento crítico (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2013; JANKS, 2010, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011). Importante é assinalar o conceito de linguagem para o entendimento das perspectivas teóricas alinhado ao mundo pós-moderno.

Takaki (2017) discute questões de linguagem, comunicação e sociedade valendo-se da analogia entre linguagem e futebol. Segundo a autora, a linguagem, assim como o jogo de futebol, se estabelece na dependência do outro. “Os interlocutores entram no jogo da linguagem convivendo com a sua característica que não pode ser previsível e apreendida, o que lembra uma partida de futebol” (TAKAKI, 2017, p. 25). Cada passo a ser dado está intimamente ligado à reação do outro, ou seja, a linguagem é um processo que consiste em conhecer o outro com suas características sociais e culturais.

Essa interação ocorre diante do desconhecido em que a linguagem é um meio para os interlocutores alcançar um objetivo. Trata-se de uma rede de raciocínios para se chegar a uma determinada jogada, isto é, dúvidas e incertezas que se manifestam nas interpretações da linguagem. A linguagem é “heterogênea, popular, contingencial e paradoxal” e por isso os usuários se posicionam resultando em diversas interpretações. (TAKAKI, 2017, p. 27)

Além disso, a linguagem é socializante e, portanto, requer uma participação social que envolve “atitudes criativas, éticas e regras” (TAKAKI, 2017, p. 27). Podemos pensar que se trata de uma combinação de táticas, gestos e pensamentos que levam o usuário a se expressar de diversas formas. Essa combinação em que a linguagem se estabelece compõe uma prática de letramento com atividades de construção e distribuição de conhecimento a partir das diferenças dos usuários da linguagem, muitas vezes, resultando em conflitos de ideias, discussões e problematizações.

Para Bakhtin (1981) a linguagem é uma atividade que acontece em um processo no qual o signo se manifesta ideológica e dialogicamente. “O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados” (BAKHTIN, 1981, p. 11). Em outras palavras, como a linguagem é heterogênea se movimentando no contexto dos usuários, ela permite que estes se posicionem. Em uma conversa, cada usuário tenta impor seu ponto de vista convencendo o outro. E assim, o conhecimento se constrói dentro desses contextos sociais e culturais tal como a partida de futebol.

Diante do conflito de ideias e diversidade de conhecimento em um mundo contemporâneo, sentimos a necessidade de estarmos preparados para lidar com tal complexidade. Desse modo, encontramos autores e teorias que reconhecem o desenvolvimento crítico como uma das habilidades de se posicionar política, criativa e criticamente.

Letramento crítico: construindo significados

Ao falar em crítica, estou falando da “compreensão de que os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos” (MONTE MÓR, 2013, p. 39). Partindo dessa premissa, novos significados são criados com apoio dos valores e conhecimentos vindos de comunidades e culturas diferentes, criando, assim, um conflito de ideias.

Assim sendo, percebo que os conflitos de ideias se dão em meio à construção de significados a partir de comunidades e culturas diferentes e coexistentes. Considerando que tais comunidades são dinâmicas e que tendem a se modificar com o passar do tempo, o olhar interpretativo sobre as mesmas fica sujeito às mudanças, pois outros questionamentos abrem espaço para reconstruções subsequentes. É desejável que estas sejam criticamente formuladas dentro de uma educação linguística crítica (MONTE MÓR, 2013).

Diante desse espaço para a construção de conhecimento, é possível entender que a crítica está relacionada à formação escolar com o letramento crítico. Há muitos estudos realizados a respeito do letramento crítico, partindo de diversos autores como Cervetti, Pardales e Damico (2001) que comparam práticas de letramento em sala de aula baseadas em pressupostos históricos e filosóficos. Focarei no letramento crítico.

Cervetti et al. (2001) se inspiram em Freire (1985) para caracterizar o letramento crítico. Essa teoria parte de uma visão política que integra as relações entre texto, autor, leitor, seus contextos sócio-históricos, relações de poder, questões de identidade, buscando promover agência humana e transformação social. O importante para Freire, segundo Cervetti et al. (2001), é o desenvolvimento de uma consciência crítica pela qual o leitor refaz sua própria identidade e realidade sociopolítica.

De acordo com a perspectiva desses autores, o letramento crítico envolve uma abordagem de produção de significado textual, em outras palavras, não há sentido pronto no texto, é preciso atribuir o sentido, relacionando o contexto social e cultural e não apenas focado nas intenções do autor. No intuito de explicar o desenvolvimento da consciência crítica, Cervetti et al. (2001) citam o exemplo de Luke, Comber e O'Brien em que esses autores mostram como uma professora de 1º grau utiliza perguntas para analisar um catálogo de dia das mães. Vejamos algumas dessas perguntas orientadas pela professora:

- Como são as mães dos catálogos e as mães de verdade?
- Quais mães não estão incluídas nos catálogos?
- Quem são as pessoas que dão presentes para as mães?
- Onde as crianças recebem dinheiro para comprar presentes?
- Quem produz esses catálogos?
- Por que os produtores de catálogos enfrentam todos esses problemas para garantir que você saiba o que está disponível? (CERVETTI; PARDALES; DAMICO. 2001, p. 88)²

Com essa atividade os alunos notam que as mães representadas nos catálogos são representações da beleza ocidental, do consumismo e não tem nenhuma semelhança com suas mães de verdade. Assim, os alunos se envolvem em uma reflexão em que reconceitualizam o dia das mães nas visões dos pais, do comércio e dos próprios alunos. Eles concluem que esse dia comemorativo nada tem a ver com o consumo de presentes e sim, estarem junto às suas mães valorizando sentimentos, relações e prestigiando-as.

Assim como Cervetti et al. (2001), Menezes de Souza (2011) também procura caracterizar o letramento crítico redefinindo-o com base na perspectiva de Freire (2005) em que o “eu” existe porque há um “não-eu” para desafiar

² Tradução minha do original: “How are the mothers in the catalogs like real mothers? How are they not? What mothers are not included in the catalogs? Who are the people giving presents to the mothers? Where do children get the money to buy presents? Who produces these catalogs? Why do the catalog producers go through all this trouble to make sure you know what is available?”

criticamente e assim, nos conhecermos escutando/ouvindo o outro. Ao perceber a existência do “eu” e do “não-eu”, segundo Menezes de Souza (2011), é possível fazer uma leitura identificando os significados produzidos pelo autor em seu contexto social e histórico e ao mesmo tempo, tendo a percepção de que esses significados estão mais atrelados, menos atrelados ou não conectados ao contexto do leitor.

Nessa linha de raciocínio, o citado autor sugere a importância da produção de significados. Além de aprender a escutar o texto e as palavras, é preciso aprender a escutar nossas próprias leituras e palavras. Isso implica, na perspectiva de Menezes de Souza (2011, p. 132), entender como o autor produziu seu texto tendo origem em seus valores sociais e culturais, assim como “nossas percepções desses significados e de seu contexto sócio histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos”.

Esses conceitos levam o referido teórico a uma definição de crítica que consiste em perceber que “tanto o autor quanto o leitor são produtores de significação a partir de seus valores e ideologias vindos da comunidade a qual pertencem” (SOUZA, 2011, p. 133). Portanto, essa análise de significados, valores e culturas, de acordo com o referido autor, atém-se à genealogia, relacionada com a concepção de Freire “numa visão redefinida de letramento crítico” (SOUZA, 2011, p. 133).

Trata-se do processo pelo qual o autor/leitor passou para produzir seus significados, tendo em mente que enquanto produtores textuais somos frutos de várias comunidades entrelaçadas, o que dá origem a um conflito de sentidos para serem ressignificados continuamente. De acordo com Takaki (2012, p. 975) “o letramento crítico assume linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções modificadoras e ideológicas passíveis de várias interpretações”. Essas noções são construídas interdependentemente, desenvolvendo no leitor a capacidade de suspeitar de conceitos prontos.

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

significado.”³ Depreendo que o letramento deveria buscar o exercício de atribuição de significados para além daqueles que o autor apresenta, ou seja, o leitor relacionaria a visão de mundo do autor com outras realidades possíveis e que não, necessariamente, estão abordadas no texto. Outra preocupação da autora é democratizar o acesso a esse tipo de letramento e, portanto, a um desenho de letramento que seja crítico e não reprodutivo. A mudança de mera leitura para letramento educacional fica acentuada aqui.

Dominação, acesso, diversidade e design são elementos focalizados pela autora numa visão que os entrelaça e reforça a importância de instigar os alunos à prática de letramento crítico, visando a uma transformação de suas próprias condições sociais. Seguindo o raciocínio da autora, o currículo escolar deveria ser constituído por uma seleção contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao conteúdo. Desse modo, para Janks (2010), essa postura proporciona aos alunos acesso à linguagem e letramento necessários para serem cidadãos críticos e agentes.

Janks, Dixon, Granville, Ferreira e Newfield (2014) sugerem algumas perguntas-chave como exemplo de uma atividade que provoque uma consciência crítica em um contexto escolar. Em seu livro na seção 2: identidade e diversidade, as autoras focam nas diferenças que formam a diversidade humana. As questões, abaixo, propostas pelas autoras mostram ao aluno as diferentes formas de construir sua identidade, reconhecer as diferentes comunidades discursivas e assim, incomodá-los com conceitos dados e aprender a questioná-los. Vejamos alguns exemplos:

Você pode dar exemplos de demandas conflitantes feitas por suas diferentes posições de identificação? Você pode dar outros exemplos sobre outras pessoas? Em quais das suas posições de identificação você se sente poderoso? Em qual você se sente impotente? Você poderia desenhar círculos de personagens em livros, em novelas, no esporte. Quais são os seus conflitos de identificação? Em quais de suas identidades eles são poderosos? Em que eles estão sem poder? Como eles usam a linguagem de maneira diferente em diferentes posições de identificação? Olhe nos retratos de identificação na página 22. Observe como

³ Tradução minha do original: “Reading is an active process of bringing one’s own knowledge of culture, content, contexto, text-use and text-structure into an encounter with those of the writer, in an active process of meaning making.”

cada retrato enfatiza um aspecto da identidade da pessoa. Veja as colagens que você produziu de suas identidades. Você também se concentrou em uma das suas posições de identificação ou em muitas delas? (JANKS et al., 2014, p. 37)⁴.

Essas atividades são um exemplo de como conduzir uma aula em que os alunos possam desenvolver um pensamento crítico diante do conteúdo escolar, envolvendo questões culturais, relações sociais, valores e ideologias. O livro didático, objeto de estudo dessa pesquisa, como já explicado, será analisado a partir desses exemplos e dos conceitos vistos neste artigo. Na próxima seção, abordarei a metodologia deste trabalho, como o livro didático é composto, com quais critérios a coleção foi aprovada e como o PNLD (2017) contribuiu para tal e se esses critérios estão relacionados ao letramento crítico.

Metodologia

Este trabalho advém de uma pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo. Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 275), “a pesquisa qualitativa está preocupada com uma análise focada nos tipos de mensagens que os textos enviam e com que normas sociais e ideológicas essas mensagens codificam”. Desse modo, o objetivo geral desse estudo é identificar se a atividade da seção *Looking Ahead* do livro didático em questão possibilita um trabalho e desenvolvimento de uma consciência crítica.

O objeto de estudo foi escolhido dentro das possibilidades usadas nas escolas públicas da cidade em que a pesquisa ocorre. Trata-se da coleção *Way to English for Brazilian Learners* aprovada pelo PNLD de 2017. Os livros da coleção têm uma organização estética semelhante entre si, contendo oito unidades em cada um dos quatro volumes. Nessa pesquisa estudarei apenas o volume destinado ao 9º ano do ensino fundamental.

⁴ Tradução minha do original: “Can you give examples of conflicting demands made by your different identify positions? Can you give other examples about other people? In which of your identify positions do you feel powerful? In which do you feel powerless? You could draw identify circles of characters in novels, in soap operas, in sport. What are their identify conflicts? in which of their identities are they powerful? In which are they disempowered? How do they use language differently in different identify positions? Look back at the identify portraits on page22. Notice how each portrait emphasizes one aspect of the person's identify. Look at the collages you produced of your identities. Did you also focus on one of your identify positions or on many of them?”

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

A seção *Looking Ahead*, foco desse estudo, é constituída por um texto e três questões relacionadas a esse texto e ao tema da unidade. Essa atividade é uma extensão da discussão a partir de outras questões relevantes para uma reflexão crítica em relação ao contexto social do aluno. Vale ressaltar que o objetivo dessa seção também envolve propostas interdisciplinares levadas para fora da sala de aula, ou seja, estabelece uma conexão com a comunidade e a família, relacionando às outras atividades das outras seções das unidades anteriormente citadas. Desse modo, percebo a organização das atividades do livro didático focado em relações mais abrangentes.

De acordo com o PNLD (2017), é importante, tanto para os professores quanto para os alunos, usufruir de um livro didático bem desenhado e organizado de forma que apresente o conteúdo relevante a partir da adequação pedagógica. Essa organização é voltada para apresentação das atividades que permitem realizar experiências linguísticas com o mundo ao redor e não apenas fatos isolados. Nesse sentido, o professor tem a oportunidade de aproveitar diversas experiências em situações de interação escrita e oral.

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

Essa coleção baseia-se na visão dialógica de Bakhtin (1986) em que a linguagem é manifestada como algo concreto e social e não apenas um fato isolado e abstrato. Nessa visão dialógica, os sentidos são construídos a partir da interação dentro de um contexto sócio histórico. Portanto, o manual do professor traz essa perspectiva em que os papéis do professor e do aluno compreendem uma interação a fim de construir sentido e não apenas transmitir e receber informações e conhecimento.

Como já dito anteriormente, os objetivos gerais da citada coleção estão fundamentados no pressuposto teórico-metodológico e nas orientações dos PCNs (BRASIL, 1998). Entretanto, basearei minha análise nas OCEM (BRASIL, 2006), pois trata-se de um documento com pressupostos mais atuais, propondo um trabalho educacional voltado para a formação de indivíduos com consciência social, criatividade e uma visão de mundo ampla. As OCEM (BRASIL, 2006) colaboram com uma visão de linguagem e conhecimento heterogênea, plural e complexa [...] inserida em contextos sócio-culturais” (BRASIL, 2006, p. 109). Por outro lado, os PCNs (BRASIL, 1999) abordam a linguagem e a construção de significado de forma sistemática e discriminada.

Com o propósito de analisar uma pequena parte do objeto desse estudo, o livro didático de língua inglesa *Way to English for Brazilian Learners* para o 9º ano do ensino fundamental, começarei com uma atividade de compreensão na última seção intitulada *Looking Ahead*⁵ da unidade I. Trata-se de um texto com o título *Gender Equality* acompanhado de três questões para debate e atividades envolvendo ações sociais fora da escola. Na próxima seção, detalharei a atividade e sua análise.

⁵ ANEXO 1.

Diferentes perguntas levando a diferentes sentidos

Com os enfoques teóricos de Cervetti et. al (2001) e Janks (2014), vimos que a natureza das perguntas é crucial para a promoção do desenvolvimento da habilidade crítica que o aluno exercita. Dependendo da pergunta que lhe é feita, um tipo de formação cidadã se constrói. Perguntas que requerem respostas como *sim* ou *não* podem levar o aluno a entender que o mundo que lhe cerca não apresenta ambiguidades e complexidades e isso poderá acarretar ações que acabam por recriar relações de poder nem sempre benéficas a ele e a sua comunidade. A perspectiva de letramento crítico discorrida até aqui poderá prover mecanismos de flexibilização dessa polarização nos olhares do autor do livro didático, do professor e do aluno.

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

Dito isso, a seção *Looking Ahead* possui questões para discussão sobre o tema abordado na unidade e suas relações com a realidade dos alunos e de sua comunidade. Normalmente, as seções *Looking Ahead* são formadas por textos curtos como gráficos, cartuns, tirinhas, charges etc., e relacionadas ao tema de cada unidade, neste caso, a discriminação de gênero. O objetivo da seção está em estimular uma reflexão crítica sobre o contexto do aluno e da comunidade propiciando seu engajamento em ações transformadoras de sua realidade local.

De acordo com o Manual do professor (FRANCO, 2017, p. 206), essa seção “promove a integração com outras disciplinas do currículo e com diferentes participantes da comunidade escolar.” O trabalho interdisciplinar é acentuado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio “no intuito de desenvolver a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os

alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas” (BRASIL, 2006, p. 94). Em outras palavras, não basta apenas ensinar as disciplinas escolares de forma isolada, pois quando contextualizadas e relacionadas à complexidade social, elas levam os alunos a compreender questões como diversidade, inclusão e exclusão.

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

O texto *Gender Equality* da seção *Looking Ahead* foi retirado de um documento intitulado *Working for an equal future*, o qual trata da política do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre igualdade de gêneros e empoderamento de meninas e mulheres. O que pode perceber é que o texto não foi modificado, apenas retirado de um texto maior do qual faz parte. Chama atenção a imagem junto ao título que compreende a representação de seis indivíduos vestindo camisetas brancas. Cada indivíduo vestia uma camiseta com uma letra formando a palavra “right”. Além disso, são retratados homens, mulheres e crianças em vários aspectos: etnia, condição física, faixa etária, cor do cabelo e aparência física, conforme o ANEXO 1.

Considerando o título do texto *Gender Equality* e o tema da unidade discriminação, a imagem representa a diversidade social, ou seja, cada pessoa sendo homem, mulher ou criança tem sua singularidade, sugerindo que, independentemente disso, os alunos reconheçam o respeito. Tendo em vista essa diversidade de aparência física e cultural e o conteúdo do texto, a atividade da seção *Looking Ahead* propõe uma reflexão crítica a respeito de grupos discriminados na sociedade. Nessa direção, práticas de construção de significados serão abordadas a partir dos contextos sociais, culturais e históricos

dos alunos, criando novas interpretações e visões de mundo. (MONTE MÓR, 2013).

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

Diante dessas questões, de acordo com Cervetti et al. (2001), o aluno examina como as representações de homens, mulheres ou crianças na imagem do texto escolar diferem ou não de sua própria realidade. Nos exemplos de Janks et al. (2014, p. 37), por sua vez, o aluno se põe no processo de construção de identidade dentro de grupos sociais: “Você pode dar exemplos de demandas conflitantes feitas por suas diferentes posições de identificação? Você pode dar outros exemplos sobre outras pessoas? Em quais das suas posições de identificação você se sente poderoso? Em qual você se sente impotente?”⁶.

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

Nessa linha de raciocínio, as OCEM (BRASIL, 2006) abordam o ensino de língua estrangeira como um meio para fornecer oportunidades de o cidadão

⁶ Tradução minha do original: “Can you give examples of conflicting demands made by your different identify positions? Can you give other examples about other people? In which of your identify positions do you feel powerful? In which do you feel powerless?”.

dialogar com outras culturas sem abrir mão de seus valores. Nessa interação, o conhecimento é construído e ressignificado a partir do discurso do outro. Em atividades de pós leitura, o aluno tem a oportunidade de escutar/ouvir o outro e desenvolver um processo de reconceitualização de sentidos a partir de conhecimentos que o leitor/autor adquiriu coletiva e socialmente (SOUZA, 2011).

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

Após a sugestão de leitura do texto *Equal Rights*, há três questões propostas para discussão do tema. A primeira questão tem a seguinte indagação: “According to the text, “girls experience lower status than boys.” What other groups also experience discrimination in your country?” Notei que o autor citou o texto, porém a pergunta poderá despertar no aluno a consciência de que há espaço criado por essa questão para que ele compartilhe de suas experiências diárias com os colegas e que ouça outras narrativas suscitadas pela atividade. É possível que o grupo se manifeste mais nas discussões, já que o tema é discriminação e respeito às diferenças, o que está muito presente na vida deles, pois os alunos são diferentes entre si.

Entretanto, a questão não viabiliza uma consciência crítica no aluno. Este é levado a pensar em outros grupos que são discriminados em “What other groups also experience discrimination in your country?” É provável que a resposta venha quase que automática em forma de clichês, tais como: indígenas, negros, direitos dos grupos LGBT, papel das mulheres na sociedade, violência doméstica, diferença entre ricos e pobres, dentre outros, talvez, por influência de discursos legitimados que atravessaram a vida de tal aluno. Assuntos que fazem parte do cotidiano, vistos em jornais, revistas e Internet que acabam se tornando informações corriqueiras com discursos prontos emitidos pela mídia, podendo ocorrer leituras limitadas e superficiais. Ao contrário da natureza dos

questionamentos que Cervetti et al. (2001, p. 8) sugerem como prática do letramento crítico, conforme já explicamos nos pressupostos teóricos.

O estímulo para o alargamento de raciocínio pressupõe trabalhar com perguntas iniciando por *Como* ao invés de *Qual/Quais*, como nos exemplos anteriormente citados: “Como são as mães dos catálogos e as mães de verdade?”⁷ (CERVETTI, et al, 2001, p. 8). Por essas perguntas, o aluno é instigado a fazer uma comparação, pensando na própria realidade e na do outro, circulando por opções que incluem “qual o efeito disso na minha comunidade, no meu país, no mundo”, “o que diferencia uma situação da outra”, ou seja, questões que permitem que o aluno se situe, entendendo que as relações são socialmente desequilibradas.

Como outro exemplo, podemos citar uma atividade em que os alunos olhem para uma lista de grupos, já fornecida pelo professor, e digam quais deles têm mais empoderamento em suas comunidades. O exercício inclui, ainda, uma questão que indaga sobre quem lhes ativa/dá poder a certos grupos (JANKS, et al., 2014). Segundo Janks et al. (2014, p. 45), “a noção de diferença nos leva a questionar quem decide o que é normal ou natural, quem decide o que é anormal? Como conceitos de normalidade e anormalidade são construídos e a quem beneficia?”⁸.

Esses exemplos de atividades ajudam o aluno a reconhecer, no caso do tema discriminação, as relações de grupos que exercem poder sobre outros nas comunidades das quais fazem parte. Isso pode ser uma forma de exercitar a capacidade crítica nas aulas conferindo mais sentido aos alunos.

A primeira questão “According to the text, “girls experience lower status than boys.” What other groups also experience discrimination in your country?” pode ser complementada a partir do letramento crítico e, tendo como base os exemplos citados, de forma que o aluno não apenas descreva os grupos discriminados em sua comunidade, mas também o contexto histórico, os fatos originários de pensamentos sobre segregação. Como e por que a sociedade

⁷ Tradução minha do original: “How are the mothers in the catalogs like real mothers?”

⁸ Tradução minha do original: “The consideration of difference concludes with a consideration of: who decides what is normal or natural, who decides what is abnormal, how normality and abnormality are constructed and who benefits.”

construiu um conhecimento de que negros ou mulheres tem seus estereótipos formados e lugares marcados? E como reconstruir esses conhecimentos?

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

A segunda questão “Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also important to achieve gender equality and end discrimination?” acentua uma oportunidade para questionamentos sobre igualdade. Notei que o autor sugere que há a possibilidade de igualdade e não uma diminuição das diferenças. De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), o ensino de língua estrangeira inclui refletir e problematizar questões de cidadania em que é importante compreender a sociedade como heterogênea e que cada pessoa (aluno/cidadão) ocupa seu lugar. Por esse motivo, embora a questão suscite questionamentos importantes, não condiz com as teorias de letramento crítico. Ao sugerir que há possibilidade de igualdade, o autor não incentiva o aluno a estender seu horizonte de conhecimento para além da própria comunidade. A pergunta foge um pouco da realidade, pois a diversidade é o que forma a sociedade na qual lidamos constantemente com assuntos sobre desigualdade, injustiça social e ações transformadoras. Entretanto, o professor tem seu papel como mediador e pode guiar os alunos para um pensamento crítico por meio do que já foi discutido na unidade. Para Cervetti et al. (2001), a prática de letramento crítico consiste em interpretar os processos de construção de sentido por meio das diferenças de classe, gênero, dentre outros, tendo em consideração que somos frutos de várias comunidades entrelaçadas donde surge o conflito de significados.

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

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

Com esse trabalho de perguntas e compartilhamento de experiências vistos por outras pessoas, os alunos poderão reconceitualizar questões acerca da desigualdade, das diferenças, segregação e diversidade. “Por meio desse tipo de atividade, é possível que os alunos não aprendam apenas a criticar textos, mas também se engajam em uma ação social decorrente de seus novos

entendimentos”⁹ (CERVETTI et al., 2001, p. 8), o que nos leva a uma “nova” visão de leitura.

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 90), com o ensino de língua estrangeira contextualizado, busca-se o “desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo”. Em vista disso, trabalhos como da questão “Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also important to achieve gender equality and end discrimination?”, podem ser elaborados de forma coletiva, transformando e construindo novos conhecimentos por outras lentes.

As perguntas críticas exemplificadas por Janks et al. (2014, p. 37) “Você poderia desenhar círculos de personagens em livros, em novelas, no esporte. Quais são os seus conflitos de identificação? Em quais de suas identidades eles são poderosos?”¹⁰, possibilitam que o aluno se coloque no lugar de pessoas pertencentes aos grupos marginalizados e discriminados com maiores chances de vir a questionar conceitos prontos e buscar vivências respeitadas para com as pessoas que pensam e agem diferentemente dele.

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

⁹ Tradução minha do original: “This example also highlights an explicit social-action component as the first graders not only learn to critique texts, but also engage in some social action stemming from their new understandings.”

¹⁰ Tradução minha do original: “You could draw identify circles of characters in novels, in soap operas, in sport. What are their identify conflicts? in which of their identities are they powerful? In which are they disempowered?”

de alguma forma na história? Como? Quais grupos da sociedade são empoderados em relação a outros?

Percebo que o tema discriminação e desigualdade é amplo no sentido de que pode ser abordado fora da sala de aula, incluindo a comunidade escolar local e contando com o apoio de professores de outras disciplinas também. Com ajuda de professores de arte, geografia e história, é possível engajar os alunos em um trabalho de utilidade pública e ação transformadora. A prática de letramento crítico, portanto, propicia uma oportunidade para a elasticidade do pensamento crítico, construção de conhecimento sensível aos desafios sociais e encoraja os alunos a fazer parte de trabalhos sociais, um gesto que transforma a natureza da segunda questão “Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also importante to achieve gender equality and end discrimination?”.

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

Apesar de potencializar discussões cruciais com assuntos presentes em nossas vidas, a natureza das perguntas insiste no desejo de igualdade de gênero quando a minimização da discrepância entre os gêneros mostra-se mais “realista”. É possível que a questão leve o aluno a pensar na desigualdade, mas, sem a mediação do professor, tal pergunta não possibilita uma reflexão das suas e de outras realidades. Sugerir ações de governantes, às vezes, não tão condizentes com a realidade da comunidade, pode não possibilitar uma agência transformadora conforme orienta o letramento crítico. É preciso ter ciência de que essas propostas podem sair do papel, de que o exercício não se restringe apenas ao conteúdo discursivo, mas se expande para um contexto social, histórico e cultural. Além disso, essas questões não se estendem para o que Cervetti et al. (2001) sugerem: um alcance comunitário para que os membros possam rediscutir visões sobre um determinado tópico e rever suas práticas por

meio de atividades de pesquisa social e crítica, promovendo um olhar em outros conhecimentos e culturas. É importante ressaltar que a criticidade não simplesmente troca uma pergunta pela outra, mas sim, busca expandir as possibilidades de ressignificação de conceitos com o aluno. O aluno desenvolve consciência crítica e refaz sua identidade e realidade sociopolítica não só nas discussões em sala de aula, mas pelas ações e projetos fora dela. (CERVETTI, et al., 2001).

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

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

A seção *Looking Ahead* é um exercício de pós-leitura do texto principal da unidade. Compreendo que o autor do livro didático trouxe questões e uma sinalização de debates que apontam para um conceito de formação cidadã diferente da que o letramento crítico procura enfatizar, isto é, o desenvolvimento da consciência crítica com as diferenças sociais. Tais perguntas procuram

sempre destacar a igualdade de gêneros, começando a questão com *Qual/Quais*, resultando em respostas curtas sem desenvolvimento. Partindo da perspectiva de teorias do letramento crítico discutidas neste artigo, as perguntas dessa seção apenas sinalizam um começo de reflexão sobre discriminação, mas não fortalecem um posicionamento crítico.

É importante salientar que essa seção é parte de uma unidade em que foi trabalhada a leitura e a interpretação desde o começo. *Looking Ahead* é o último momento de cada unidade para tratar do tema específico de modo que, as atividades não fiquem apenas no papel dentro do espaço da sala de aula. Como já dito anteriormente, a escolha da seção originou de seu objetivo. O texto principal da unidade e suas respectivas atividades podem fazer parte de uma leitura contextualizada (fica aqui um espaço aberto para pesquisas posteriores), porém pretendo ressignificar essas perguntas para uma melhoria e expansão do processo de ensino-aprendizagem e formação pela língua inglesa. As questões que elenquei abordam a percepção da significação no texto. Este é passível de ser reinterpretado por ser conflitante (SOUZA, 2011). O aluno não assume mais o papel de mero receptor de informação, e sim o papel de agente, construtor de seu próprio conhecimento.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar uma análise preliminar, fruto de uma pesquisa de mestrado, de atividades de leitura e interpretação de texto do livro didático *Way to English for Brazilian Learners*, sob a ótica dos conceitos de letramento crítico dos autores Cervetti et al. (2001), Janks (2010, 2014), Menezes de Souza (2011), Monte Mór (2013) e dos documentos oficiais OCEM (BRASIL, 2006) e PNLD (2017). A análise das atividades possibilitou uma avaliação da natureza das perguntas de leitura e interpretação de texto do livro didático *Way to English for Brazilian Learners* embasada nas teorias críticas.

Apesar de o autor sugerir pesquisas, com apoio de outras disciplinas, sobre campanhas em prol da menor desigualdade de gênero em português ou inglês, não propõe uma produção autoral por parte dos alunos como ações em meio à comunidade. Assim, percebo o quão importante é dar atenção ao tipo de pergunta que será feita ao aluno. Reflexões como: Será que essa pergunta

dessa atividade do livro didático procura ampliar o olhar do aluno? Ela fornece subsídios para ele pensar como outras realidades são possíveis? Essa pergunta enfraquece estereótipos, valida-os, muda ou provoca outros sentidos? Uma questão pode focalizar uma ação na formação do aluno e essa capacidade de pensar por outros ângulos é parte constitutiva do letramento crítico nos entendimentos dos autores já referenciados.

Referências

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

_____. *Speech genres and other late essays*. 1986. Disponível em:

<<https://archive.org/details/SpeechGenresAndOtherLateEssays.>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.>

Acesso em 19 de outubro de 2018.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2017: Língua Estrangeira Moderna*.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

Disponível em

<[file:///C:/Users/Diana.Pacheco/Downloads/pnld_2017_linguaestrangeiramoderna%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Diana.Pacheco/Downloads/pnld_2017_linguaestrangeiramoderna%20(1).pdf).> Acesso em: 15 de outubro de 2018.

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

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences:

Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. 2001. Disponível em

<http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp? HREF = / articles / cervetti / ndex.html.> Acesso em: 26 de abril de 2018

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

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

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

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

_____. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. 2003.

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/291333688_New_Literacies_Changing_Knowledge_and_Classroom_Learning> Acesso em: 20 de setembro de 2018

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

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

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

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

_____. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a15.pdf>> Acesso em: 20 de outubro de 2018.

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

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

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

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

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

Recebido em: 27-02-2019

Aprovado em: 03-06-2019

ANEXO 1: seção intitulada *Looking Ahead* da unidade I DO livro didático de língua inglesa *Way to English for Brazilian Learners* para o 9º ano do ensino fundamental.

Equal Rights for All **31**

Looking Ahead

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

Gender Equality
 No group of girls and boys, women or men is entirely homogenous. All include members of social sub-groups, defined by age, religion, race, ethnicity, economic status, caste, citizenship, sexual identity, ability/disability and urban/rural locality, and each sub-group may experience various forms of discrimination. Typically however, girls experience lower status than boys within the same social sub-group, and there is resistance to changing this status. They therefore experience a double discrimination based on the sub-group(s) to which they belong and their sex.
 Because of the differing status of girls and boys, equality between them can rarely be achieved by providing exactly the same services and protections to each, or by providing services and protections in exactly the same ways, and so specially tailored development interventions are needed to ensure genuinely equal outcomes.

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

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

Extra Reading
 <www.unicef.org/education/bege_70640.html>
 <www.un.org/en/documents/udhr> (The Universal Declaration of Human Rights, 1948)

Extra Video
 <www.unicef.org/gender>