



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LARYSSA BARROS ARAÚJO

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E O PNLD: um olhar reflexivo sob o
viés da Linguística Aplicada**

Recife

2020

LARYSSA BARROS ARAÚJO

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E O PNLD: um olhar reflexivo sob o
viés da Linguística Aplicada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Recife

2020

Ficha catalográfica

LARYSSA BARROS ARAÚJO

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E O PNLD: um olhar reflexivo sob o
viés da Linguística Aplicada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 07/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Suzana Leite Cortez (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Ricardo Rios Barreto Filho (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À força divina, pela iluminação durante os momentos de desespero, angústia, sentimento de incompetência e incapacidade.

A Minha família, em especial a minha mãe e a minha avó, chamada carinhosamente de Men, por serem pessoas tão especiais em todos os sentidos; por terem me apoiado sempre; e por nunca terem permitido que eu desistisse das minhas metas e objetivos.

Aos meus melhores amigos Raynara Karenina, por ser a amiga/irmã com quem posso contar tanto para os assuntos pessoais quanto para a jornada da vida acadêmica; Janailton Mick, por seu tão amigo (mesmo a distância) e por sempre me motivar a continuar e ir além; Roberto Moura, por ser amigo conselheiro e minha família em Recife.

As minhas amigas Danielly Christine, Danielly Freire, Lara Garcia, Aline Pereira e Ana Ribeiro por terem me mostrado que conexões mentais são mais importantes que conexões físicas.

À minha orientadora e parceira acadêmica Julia Larré pelas orientações, pelas conversas e por ter me mostrado que, mesmo dentro da academia, podemos encontrar seres humanos que representam leveza e iluminação.

Aos amigos e parceiros acadêmicos Serquiz Elias, por ter me apresentado Recife de forma massa e ter tornado minha estadia mais leve; Rayssa Mesquita por ser a representação da força de vontade e competência.

Aos Professores da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina (UFCG) por terem sido os meus formadores iniciais e por serem a minha base na vida acadêmica. Em especial a Marco Antônio Margarido Costa, por ser meu exemplo na profissão e por ter me feito compreender que podemos promover a mudança a partir da nossa realidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE;

Ao professor Ricardo Rios e a professora Suzana Cortez por fazerem parte da minha banca da defesa final.

Ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta nessa conquista.

RESUMO

A Linguística Aplicada é uma área do conhecimento que teve como pesquisas iniciais o ensino e elaboração de materiais didáticos de línguas. Nos dias atuais, a área abrange os problemas que perpassam a sociedade em diversos contextos, entre eles os acontecimentos educacionais. No âmbito educacional, o livro didático (LD), em muitos casos, é a única ferramenta pedagógica disponível em escolas regulares devido a diversos fatores, entre eles, a falta de incentivo e financiamento na educação (ARAÚJO, 2016). Nesse viés, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) na década de 90 para contribuir com melhorias para o LD, o qual encontra-se em voga até os dias atuais. O principal intuito é auxiliar na escolha do livro a ser adotado em escolas regulares, através do edital de chamada para inscrição, eleição e análise dos livros aprovados para todos os componentes curriculares de todos os níveis escolares. Portanto, considerando a importância do livro didático na nossa sociedade, como também a atenção do Estado voltada para o mesmo, o objetivo desta pesquisa é analisar as perguntas de compreensão textual da coleção de livro didático *Way To Go!*, visando sugerir perguntas complementares na perspectiva expansiva dialógica (NININ, 2018), tomando as orientações sobre os compromissos contemporâneos do PNLD e os caminhos crítico e indisciplinar da LA (BRASIL, 2017; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006). Para alcançar tal objetivo, analisamos o manual do professor e o livro do estudante da coleção em questão. Para o primeiro, recortamos a seção interdisciplinaridade para observar se a perspectiva adotada pelos autores coincide com o que propõe a Linguística Aplicada. Para o segundo, recortamos as seções *Reading* e *Looking Ahead* para compreender as perguntas das atividades e, posteriormente, elaborar perguntas complementares que possibilitem a expansão do tema do texto. A presente pesquisa pode ser considerada como bibliográfica e qualitativa, visto que não há preocupação referente à quantificação dos dados, mas sim ao conteúdo dos mesmos. Os resultados mostram que algumas atividades de compreensão já abordam o texto sob o viés crítico e expansivo, entretanto, pensamos na necessidade de que atividades nesse viés sejam recorrentes no LD. Por isso, concebemos a necessidade de elaborar perguntas complementares para ampliar o trabalho crítico e expansivo dialógico no que tange às temáticas referentes às diversidades sociais.

Palavras-chave: Linguística aplicada. Livro didático de inglês. PNLD. Pergunta expansiva dialógica.

ABSTRACT

Applied linguistics is an area of knowledge whose initial researches were teaching and production of language teaching materials. Nowadays, the area covers the problems of society in various contexts, including the educational one. In this case, the textbook, in many, in many cases, is the only pedagogical tool available in regular schools due to several factors, among them lack of incentive and funding in education (ARAÚJO, 2016). In this sense, o *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)* is a public policy developed by the Ministério da Educação e Cultura (MEC) in the 1990s, which is in vogue nowadays. One of its responsibilities is to help the selection of the textbook to be adopted in regular schools, by means of call for election and analysis of the approved books for all curricular components of all school levels. Therefore, considering the importance of the textbook in our society, as well as the attention focused on it and the aspects presented, the objective of this research is to analyze the questions about the text of the textbook *Way To Go!*, to suggest complementary questions in a expansive dialogue perspective (NININ, 2018), taking the PNLD guidelines about contemporary commitments and the LA paths (BRASIL, 2017; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006). To do so, teacher's guide and student's book were analysed. For the first one, interdisciplinarity section were analysed in order to observe the perspective adopted coincides with the perspective proposed by Applied Linguistics. For the second, Reading and Looking Ahead sections were selected to understand the kind of the activities and, later on, to elaborate complementary questions allowing the expansion and critical thinking of the text. The present research can be considered as bibliographic and qualitative, since there is no concern regarding the quantification of the data, but rather of its content. The results show that some comprehension activities already approach the text under the critical and expansive bias, however, we think about the need for activities in this bias to be recurrent in the LD. For this reason, the need to elaborate complementary questions to expand the critical and expansive dialogical work regarding the themes related to social diversities was conceived.

Keywords: Applied linguistics. English textbook. PNLD. Expansive dialogical question.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Coleção Didática Way to Go!.....	53
Figura 2 - Recorte do sumário do Manual do Professor.....	54
Figura 3 - Reading for detailed comprehension 1.....	72
Figura 4 - Reading for detailed comprehension 2.....	74
Figura 5 - Reading for detailed comprehension 3.....	75
Figura 6 - Texto principal 1.....	77
Figura 7 - Texto principal 2.....	81
Figura 8 - Texto principal 3.....	85
Figura 9 - Texto principal 4.....	88
Figura 10 - Texto principal 5.....	92
Figura 11 - Texto principal 6.....	96
Figura 12 - Texto principal 7.....	99
Figura 13 - Texto principal 8.....	103
Figura 14 - Looking Ahead 1.....	111
Figura 15 - Looking Ahead 2.....	113
Figura 16 - Looking Ahead 3.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo de pergunta ascendente.....	36
Quadro 2 - Exemplo de pergunta descendente.....	37
Quadro 3 - Exemplo de perguntas (sócio)interacionista.....	38
Quadro 4 - Exemplo de pergunta na perspectiva do letramento crítico (LC).....	39
Quadro 5 - Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos.....	42
Quadro 6 - Princípios orientadores do ato de perguntar (NININ, 2018).....	47
Quadro 7 - Categorização das perguntas elaboradas por Ninin (2018).....	60
Quadro 8 - Unidades selecionadas para análise.....	62
Quadro 9 - Pergunta de pesquisa.....	64
Quadro 10 - Interdisciplinaridade 1.....	65
Quadro 11 - Interdisciplinaridade 2.....	66
Quadro 12 - Interdisciplinaridade 3.....	67
Quadro 13 - Reading for general comprehension 1.....	69
Quadro 14 - Reading for general comprehension 2.....	70
Quadro 15 - Reading for general comprehension 3.....	71
Quadro 16 - Reading for critical thinking 1.....	78
Quadro 17 - Reading for critical thinking 2.....	81
Quadro 18 - Reading for critical thinking 3.....	86
Quadro 19 - Reading for critical thinking 4.....	89
Quadro 20 - Reading for critical thinking 5.....	93
Quadro 21 - Reading for critical thinking 6.....	97
Quadro 22 - Reading for critical thinking 7.....	101
Quadro 23 - Reading for critical thinking 8.....	104
Quadro 24 - Quadro-resumo.....	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	A LINGUÍSTICA APLICADA.....	15
1.2	HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	15
1.2.1	Linguística Aplicada: anos iniciais.....	15
1.2.2	A Linguística Aplicada para além da aplicação da Linguística.....	17
1.2.3	A linguística aplicada no Brasil: chegada e desdobramentos.....	19
1.3	LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA.....	21
2	O LIVRO DIDÁTICO.....	25
2.1	A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO.....	25
2.2	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	27
2.3	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	32
2.4	CONCEPÇÕES DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO.....	35
2.5	PERGUNTAS SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	39
2.6	ABORDAGEM DE ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS QUE ORIENTAM A PESQUISA EM LIVROS DIDÁTICOS.....	47
3	METODOLOGIA.....	51
3.1	TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	51
3.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	52
3.3	O OBJETO DE PESQUISA.....	53
3.3.1	Manual do professor.....	54
3.3.2	Livro do estudante.....	55
3.4	APARATO METODOLÓGICO.....	57
3.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	61
3.5.1	Manual do professor.....	61
3.5.2	Livro do estudante.....	61
3.6	PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DAS PERGUNTAS COMPLEMENTARES.....	63
4	ANÁLISE DE DADOS.....	64
4.1	MANUAL DO PROFESSOR.....	64
4.2	LIVRO DO ESTUDANTE.....	68
4.2.1	Análise das seções Reading.....	69

4.2.1.1	Reading for general comprehension.....	69
4.2.1.2	Reading for detailed comprehension.....	72
4.2.1.3	Reading for Critical Thinking.....	76
4.2.1.3.1	<i>Quadro-resumo</i>	106
4.2.2	Looking Ahead	110
4.3	ALGUMAS REFLEXÕES.....	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A - READING FOR CRITICAL THINKING	128
	APÊNDICE B - LOOKING AHEAD	130

1 INTRODUÇÃO

No início, a Linguística Aplicada (LA) debruçou sua atenção para a análise de materiais didáticos e questões relacionadas ao processo de ensino de línguas estrangeiras devido ao contexto sociopolítico da época, a saber, primeira guerra mundial (COSTA, 2011). Com as mudanças no cenário mundial através da globalização e as diferentes necessidades decorrentes desse processo, a LA, por ser uma disciplina que trabalha com problemas da sociedade atual, modificou seu direcionamento teórico e hoje aborda questões diversas, nas quais a linguagem tem papel central por meio de uma perspectiva crítica e indisciplinar (LEFFA, 2001).

A LA crítica e indisciplinar compreende que a linguagem é situada sócio-histórica-culturalmente (PENNYCOOK, 2006), em outras palavras, é organizada e determinada a partir do lugar de fala proveniente de cada sujeito ou comunidade. Direcionando esse posicionamento para o ensino, as práticas pedagógicas contribuem para a formação de alunos cidadãos críticos e ativos na sociedade. Uma maneira de trabalhar sob o viés crítico é ressignificar as atividades monológicas em prol da adoção de uma perspectiva de expansão dialógica, ou seja, atividades que auxiliam na organização, explicação e aprofundamento do pensamento, bem como propõem o avanço do raciocínio e discussão de pensamentos diferentes. As atividades expansivas dialógicas são caracterizadas “como espaços reais” visando ao trabalho argumentativo e à inclusão do “sujeito na prática social contextualizada”. (NININ, 2018, p. 19).

As nossas práticas sociais não são neutras, pois constituem e são constituídas a partir de aspectos políticos e culturais. Como consequência dessa relação bilateral, as práticas sociais são aprendidas nas esferas de circulação do indivíduo, como exemplo a escola. Dentro desse contexto específico, o livro didático (LD), o qual é carregado de normatizações políticas, ideológicas e relações de poder (CAMPOS, 2017), é um material consolidado e amplamente utilizado na realidade brasileira. Em vista disto, o Governo Federal, através do MEC, planejou e implementou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é a política pública responsável por aspectos de seleção e avaliação concernentes a esse material.

Importante destacar que tanto o edital quanto o Guia Nacional do PNLD elencam os compromissos sociais contemporâneos, entre eles o respeito à diversidade social, econômica, de raça e de gênero, nas palavras do documento “incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania,

apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;” (BRASIL, 2017, p. 11 E 12). Tais compromissos, de acordo com o documento, contribuem para a formação de uma sociedade justa e igualitária. Os mesmos, de acordo com o edital, precisam ser abordados nos livros. Assim, como as atividades de compreensão textual presentes no livro de inglês *Way To Go!* são abordadas? Elas possibilitam a expansão dialógica no viés crítico dos temas sociais elencados no PNLD?

Araújo (2016), em estudo sobre a leitura no livro didático de inglês, constatou que o livro didático analisado em seu estudo já apresentava textos com temática sociais, auxiliando no trabalho da leitura na perspectiva do letramento crítico. Dessa forma, como hipótese para a presente pesquisa, consideramos que a coleção didática *Way To Go!* já apresenta algumas temáticas propostas pelo PNLD, que versam sobre diversidade social e étnico-racial; entretanto, as atividades textuais podem não corroborar para o trabalho do texto na perspectiva dialógica.

Com isso há a necessidade de refletir sobre questões referentes a esse material, considerando as perspectivas da Linguística Aplicada Contemporânea (RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006, JORDÃO, 2016), em específico a teoria que embasa perguntas para a expansão dialógica, pois, como pontua Ninin (2018), essa auxilia o desenvolvimento/ampliação do pensamento crítico, contribuindo para as ressignificações e transformações sociais, importantes pilares para a área. Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre as perguntas de compreensão textual do livro didático *Way To Go!*, visando elaborar perguntas complementares na perspectiva expansiva dialógica, considerando os compromissos contemporâneos elencados no PNLD e as problematizações atuais da LA. Por isso, lançamos mão de autores como Moita Lopes (2006), Marcuschi (2008), Jordão (2016), Ninin (2018) e outros.

Para alcançarmos tal objetivo, compreendemos a necessidade de apresentar aspectos teóricos que embasem o direcionamento da pesquisa, tais como a pergunta como meio de expansão dialógica seguindo a ótica da Linguística Aplicada e aspectos referentes às políticas públicas do PNLD, sobre os aspectos socioculturais que orientam a presente pesquisa. Como objetivos específicos, consideramos importante observar as orientações teórico-metodológicas no manual do professor para o trabalho com o livro didático no que tange à interdisciplinaridade; analisar as seções de compreensão textual do livro didático *Way To Go!* para investigar como as atividades de compreensão textual auxiliam no desenvolvimento do pensamento crítico sobre aspectos socioculturais mencionados no PNLD, observando a

interdisciplinaridade abordada; e, considerando os resultados das análises, propor perguntas para as atividades das unidades analisadas, tomando como base as teorizações da Linguística Aplicada.

Baseamo-nos em Batista (2001) para justificar nossa pesquisa quando este destaca que os livros didáticos, na ampla ocorrência, são considerados e utilizados como manual de instrução para o trabalho pedagógico em sala de aula, sobretudo em aulas de línguas, uma vez que uma alta porcentagem dos professores atuantes não possui formação adequada para tal área de atuação (PISA, 2016). Destacamos também que, devido a recursos financeiros e precarização de investimento na educação, o livro didático em algumas escolas é o único material pedagógico disponível tanto para o professor quanto para o estudante (ARAÚJO, 2016).

Decorre destes fatores, então, a necessidade de pesquisas que analisem criticamente e ofereçam diferentes alternativas para a abordagem deste material em sala de aula, sendo esta a motivação da nossa pesquisa. Por isso pretendemos refletir sobre o LD em questão, o qual é adotado em escolas da rede pública do estado de Pernambuco. Esclarecemos que a nossa pesquisa visa oferecer material teórico referente a LA, bem como alternativas de utilização para o livro didático de língua inglesa, contribuindo a abordagem de atividades de compreensão textual no sentido da expansão dialógica (NININ, 2018).

No que tange à estrutura, esta dissertação está dividida em três seções: aspectos teóricos, metodologia e análise. Na primeira, abordamos fundamentos teóricos referentes à LA desde sua criação até os dias atuais, visando situar a pesquisa nesse campo de estudo. Abordamos questões pertinentes ao livro didático, tais como história e política pública do PNLD, com o intuito de mostrar os aspectos que contribuíram para a necessidade de mudança que vem ocorrendo em relação ao material. Em seguida, discorreremos sobre perguntas na perspectiva da Linguística Aplicada, pois elas auxiliam no desenvolvimento do pensamento crítico sobre os compromissos socioculturais atuais, considerando autores como Rajagopalan (2006), Buzato (2016), entre outros. Na seção da metodologia, retomamos nossa pergunta e nossos objetivos de pesquisa e o caminho metodológico tomados para a nossa análise. Para finalizar, no último segmento apresentamos nossa análise e as perguntas complementares.

Tomando como base a análise das atividades de compreensão textual da coleção didática *Way To Go!*, compreendemos que a perspectiva de interdisciplinaridade contemplada pelo manual do professor corrobora com a noção de indisciplinaridade da LA. Em relação ao livro do estudante, a partir das nossas amostras de análise, concluímos que as perguntas das

subseções de leitura *Reading for General e Detailed comprehension* ainda estão muito arraigadas a compreensão do texto que tomam como norte as perspectivas tradicionais de leitura (ascendente e descendente), enquanto a subseção *Reading for Critical Thinking* e a seção *Looking Ahead* já promovem a abordagem do texto e do tema da unidade no viés que possibilita a criticidade. Então, para complementar essa abordagem, elaboramos perguntas que visam respostas na expansão dialógica para as atividades analisadas, as quais os temas corroboram com os compromissos contemporâneos elencados pelo PNLD, como exemplos respeito e combate à violência de gênero, diversidade étnico-racial e sustentabilidade.

1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA

Com o intuito de apresentar o embasamento teórico do nosso estudo, julgamos importante apresentar aspectos referentes a LA, tais como: panorama e objetivos iniciais, as mudanças sociais que influenciaram a diversificação das pesquisas na área e qual o seu cenário de estudo na contemporaneidade.

1.2 HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Para mostrar as mudanças de perspectiva nos estudos da LA, esta subseção e suas derivações visam explicar quais fatores sociais e políticos orientaram as primeiras pesquisas, mostrando como diversas disciplinas da Linguística contribuíram para que Fries e Lado (COSTA, 2011), considerados os primeiros estudiosos da LA, desenvolvessem suas pesquisas iniciais e como estas subsidiaram a mudanças ocorridas nessa disciplina. Ademais, apresentamos os primeiros passos dessa disciplina no Brasil.

1.2.1 Linguística Aplicada: anos iniciais

Entre a década de 20 e 30, tomando como base os estudos iniciais do estruturalismo amplamente discutido e estudado na época, inúmeras subáreas da Linguística foram desenvolvidas, entre elas a Linguística Estrutural, a Linguística Descritiva e a Linguística Contrastiva. De forma específica, pesquisas que descreviam as línguas indígenas no continente americano ganharam destaque. Segundo Costa (2011), foi a partir dos estudos de pesquisadores da Linguística Contrastiva e Descritiva que a Linguística Aplicada (LA) emergiu na década de 40.

No que tange ao contexto sociopolítico, na década de 40, o mundo vivenciou a II Guerra Mundial (1939-45), acontecimento que influenciou o desenvolvimento de pesquisas das diversas áreas, e proferiu cientificidade para o surgimento da LA. Por isso, os estudos iniciais da área eram direcionados para o ensino de línguas estrangeiras para as pessoas envolvidas diretamente na guerra, elaboração de matérias didáticos e questões de tradução, buscando

...um modo rápido e eficaz de se aprender a falar “a língua do Pacífico”, linguistas como Fries e Lado [...] devido ao contexto sócio-histórico vivenciado durante a 2ª Guerra Mundial, recorre[ram] a teorias linguísticas e psicológicas, reformulando os paradigmas que regiam o ensino de línguas, na América. (COSTA, 2011, p. 20)

Ainda,

...[a]lém da demanda acentuada de professores de língua estrangeira para ministrarem cursos relâmpago a milhares de soldados designados para servirem em lugares longínquos, os linguistas foram convocados a se dedicar a projetos de pesquisa relacionados aos esforços bélicos daquele país – desde tarefas ultrassecretas, como decifrar mensagens criptografadas inimigas interceptadas pelos serviços secretos, até aperfeiçoar técnicas de tradução automática etc. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 151)

Para Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011), a origem da LA ocorreu devido às necessidades iminentes da II Guerra Mundial, bem como devido a críticas voltadas ao método Gramática e Tradução, o qual estava sendo, até então, utilizado no ensino de línguas estrangeiras. Com isso, a partir de estudos das descrições das línguas e da teoria behaviorista, o método audiolingual foi desenvolvido e passou a ser utilizado no ensino de línguas.

Em 1939/1941, Fries e sua esposa Agnes Carswell fundaram o *English Language Institute* na Universidade de Michigan, o qual ficou conhecido por aplicar os fundamentos da Linguística ao ensino de línguas e elaborações de materiais didáticos, como destaca Costa (2011). Ainda de acordo com a autora, Charles Fries e Robert Lado cunharam o nome Linguística Aplicada, pois pretendiam ser reconhecidos como linguistas aplicacionistas, e dessa forma são considerados os fundadores da área.

Tucker por meio de Menezes et al. (2009) relata que em 1946, na mesma universidade, Fries e Lado ministraram o primeiro curso de Linguística Aplicada. Nos anos seguintes, eles iniciaram o periódico *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, objetivando apresentar as pesquisas desenvolvidas na área, o que forneceu um caráter de ciência para a disciplina.

Ainda de acordo com a autora, em 1956, Pit Corder funda o Departamento de LA na Universidade de Edimburgo, sendo este o primeiro departamento específico da área. O intuito do mesmo era fornecer base teórica para os cursos de graduação que abarcavam, de alguma forma, teorias sobre o ensino de línguas estrangeiras. Em 1959 foi criado departamento de LA na universidade de Washington. Nos anos seguintes, vários departamentos de LA em diversos países foram fundados.

Outro marco importante para a área foi a fundação da *Association International de Linguistique Appliquée* (AILA) em 1964. As primeiras discussões da associação foram sobre

a instituição LA como uma área autônoma. Em 1966 foi criada a *British Association of Applied Linguistics* (BAAL). Em 1977 foi fundada a *American Association of Applied Linguistics* após a reunião anual do evento *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (TESOL).

Como podemos perceber, a LA surgiu em decorrência de questões acadêmicas e sociopolíticas do século XX. As pesquisas ocorriam de acordo com a teoria linguística vigente em cada momento. Com isso, diversos autores, entre eles Moita Lopes (2006), afirmam que nessa época que a Linguística Aplicada era uma aplicação da Linguística Teórica. Tal afirmação é possível, uma vez que Widdowson, entre as décadas de 60 e 70, desenvolveu formulações teóricas para a LA ser concebida como uma disciplina independente e específica de estudo. Tais perspectivas serão discutidas no seguinte tópico.

1.2.2 A Linguística Aplicada para além da aplicação da Linguística

Muitos autores consideram que no fim da década de 60 ocorreu a primeira virada da LA. Nessa época, Widdowson (1977 apud Moita Lopes, 2011) passou a problematizar o caráter aplicacionista da área, afirmando que:

[o] próprio nome é uma proclamação de dependência [da linguística]. Bem, não tenho nada contra linguistas. Alguns de meus melhores amigos são linguistas etc. Mas acho que devemos ter cuidado com sua influência [...] E quero sugerir que a própria linguística aplicada como um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas deva procurar um modelo que sirva seu propósito. (WIDDOWSON, 1977 apud MOITA LOPES, 2011, p. 235)

Ao questionar o nome da área, Widdowson (1978) enfatizou que o termo *linguística aplicada* poderia se referir a algo incerto, pois, nos anos iniciais, significava ir além do que aplicar a teoria na prática. Assim, a área só passaria a ser enxergada como uma disciplina autônoma e independente no momento que abandonasse a hegemonia da linguística teórica, considerando que a primeira é mais ampla que a última. Dessa forma, também havia a necessidade de colocar em segundo plano as teorias sobre a descrição estruturais das línguas para que a disciplina passasse a trabalhar com o uso real das línguas durante o ensino, pois o autor destacava que uma comunicação real não ocorria através da substituição de aspectos linguísticos isolados, considerando apenas aspectos cognitivos ou comportamentais.

De acordo com o teórico, para trabalhar com o uso real das línguas em sala de aula, as teorias precisavam abordar conhecimentos de outros campos teóricos devido à complexidade do ato de ensinar. A princípio, Widdowson (1978) destacou a Psicologia Cognitiva e a

Sociologia como fontes principais. Tomando como base a quarta capa do seu livro *Teaching Language as Communication* publicado pelo *Oxford English* em 1978, o autor desenvolveu o primeiro guia para o ensino de línguas estrangeiras através da abordagem comunicativa:

Este livro desenvolve uma abordagem racional ao ensino da linguagem como comunicação baseada em uma consideração cuidadosa da natureza da linguagem e das atividades do usuário da língua. Ele fornece um guia lúcido através de um assunto que é muitas vezes confuso e deturpado, proporcionando um estímulo a todos os professores de línguas para investigar as ideias que informam suas próprias práticas. (grifo nosso) (tradução nossa).¹

O ensino na perspectiva comunicativa foi compreendido por Widdowson (1978) através da abordagem comunicativa, a qual parte de uma concepção sociointeracionista, debruçando a atenção no sentido e na interação entre os falantes. Apesar de adotar essa abordagem em seus estudos, ele não a considerava um guia para os professores:

Portanto, este livro não pretende, de forma alguma, ser propaganda para uma nova ortodoxia ‘comunicativa’ no ensino de línguas. É, ao contrário, um apelo à investigação crítica das bases de uma crença e suas implicações práticas. Eu não estou tentando apresentar um caso conclusivo, mas começar um inquérito. (WIDDOWSON, 1978, p. X) (TRADUÇÃO NOSSA).²

Considerando as citações, podemos observar que foi a partir do ensino de línguas por meio da perspectiva comunicativa que a Linguística Aplicada começou a esboçar muito do que é pesquisado nos dias atuais, compreendendo aspectos comportamentais, cognitivos e sociais. Apesar de o próprio Widdowson (1978) ter destacado que a abordagem comunicativa, bem como suas pesquisas não eram guias para ensino de línguas, a editora Oxford English classifica o livro como um guia lúcido para o propósito. Isso talvez tenha ocorrido devido ao fato de os capítulos do livro em questão ser dividido em categorias, com o último sendo uma demonstração de como integrar todas as habilidades para alcançar a experiência comunicativa.

Estudos nesta vertente contribuíram para a mudança de perspectiva dos aspectos teóricos da LA, uma vez que estes passaram a considerar de forma primordial o contexto

¹ This book develops a rational approach to the teaching of language as communication based on a careful consideration of the nature of language and of the language user’s activities. It provides a lucid guide through a subject which is often confused and misrepresented while providing a stimulus to all language teachers to investigate the ideas that inform their own practices.” (grifo nosso)

² So this book, is not in any way intended as propaganda for a new ‘communicative’ orthodoxy in language teaching. It is, on the contrary, an appeal for critical investigation into the bases of a belief and its practical implications. I am not trying to present a conclusive case but start an inquiry.” (grifo nosso) (WIDDOWSON, 1978, p. X)²

educacional. Ademais, foi a partir desta publicação que as pesquisas passaram a adotar a influência de outras áreas do conhecimento, abandonando o caráter de mera aplicação das teorias linguísticas no ensino de inglês.

No contexto internacional, os estudos na LA permanecem voltados, em sua maioria, para o ensino de línguas. Entretanto, no contexto brasileiro, pesquisas em LA não consideram apenas fatores concernentes ao ensino-aprendizagem de línguas, passando a considerar questões sociais, culturais e políticas que são perpassadas pela linguagem. Com isso, nos próximos tópicos, abordaremos um breve percurso histórico da área no Brasil, bem como explicitaremos como a mesma passou a compreender os fatores mencionados.

1.2.3 A linguística aplicada no Brasil: chegada e desdobramentos

De acordo com Costa (2011), devido à vinda de pesquisadores europeus e americanos na década de 60 para a Universidade de Brasília (UnB), as discussões sobre LA começaram a ocorrer no Brasil. Dentre os principais pesquisadores brasileiros da época, podemos destacar Francisco Gomes de Matos e Aryon Rodrigues.

Gomes de Matos, professor emérito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é um importante linguista aplicado no contexto brasileiro, pois é considerado pioneiro em pesquisas sobre o ensino de línguas, como destaca a professora Celani na apresentação do livro *Linguística Aplicada ao ensino de inglês* (1976):

Este livro [...] vem, agora, dar-lhe maior destaque entre os especialistas em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pelo pioneirismo que representa, como publicação em língua portuguesa, pelos sólidos e vastos conhecimentos que revela, pelas contribuições fundamentais que traz para o estudo das aplicações da ciência da linguagem. Que sirva de modelo e estímulo. (GOMES DE MATOS, 1976, p.V)

No livro mencionado, Gomes de Matos analisa a influência da Linguística em manuais para professores de inglês. De forma específica, os princípios observados são a primazia da língua oral sobre a escrita; a natureza social da linguagem; a arbitrariedade dos símbolos linguísticos; a singularidade de cada sistema linguístico; a variação linguística; os universais linguísticos; e a criatividade linguística.

A partir disto, compreendermos que na primeira publicação de linguística aplicada ao ensino de inglês o foco foi na análise de material didático tomando como parâmetros a linguística teórica. Entretanto, também compreendemos indícios de uma preocupação com

problemas educacionais reais, quando Gomes de Matos (1976, p. 103) pontua que o intuito do livro foi contribuir “no interesse pela pesquisa aplicada, buscando a solução de problemas de verdadeira relevância educacional.”.

Em termos de conteúdo, Aryon Rodrigues, em seu artigo *Tarefas da linguística no Brasil* publicado em 1966, concebeu a LA como uma área dependente da linguística teórica, a qual tem como objetos de estudo o ensino do português como língua materna, ensino do português como língua estrangeira, ensino de línguas estrangeira (e conseqüentemente elaboração de materiais didáticos), estabelecimento e reforma de ortografias, alfabetização e tradução.

Nessa mesma perspectiva, no artigo *1965/1975: 10 anos de linguística aplicada no Brasil*, Gomes de Mattos evidenciou que a LA tinha um papel de extrema importância para a sociedade, pois aplicava princípios e técnicas para solucionar problemas educacionais no que tange o ensino de línguas. Assim,

Se considerarmos a LA daquela primeira década em termos dos princípios da Linguística imaginados aplicáveis, principalmente na educação em língua estrangeira e em língua materna, no Brasil, teríamos uma LA centrada nos seguintes princípios: A linguagem é estruturada. A linguagem é variável. A linguagem é social. (GOMES DE MATTOS, 2002, p.2)

O grande marco da LA no Brasil foi em 1970, pois a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) inseriu o programa de estudos pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, como pontua Costa (2011). Na época, a coordenadora do programa era a professora Maria Antonieta Alba Celani, renomada linguista aplicada que desempenhou importante papel da história da LA no Brasil. Destacamos que devido à importância da professora Celani para o desenvolvimento da Linguística Aplicada no país, ela recebe diversas homenagens nas pesquisas da área até os dias atuais.

Por volta da década de 80, as ideias de Widdowson chegaram ao Brasil e a área passou a compreender conhecimentos teóricos de outras disciplinas em suas pesquisas, assumindo, assim, um caráter interdisciplinar. Ainda nessa década, Moita Lopes (2006) relata que as pesquisas passaram a lançar mão de problemas voltados para o ensino de línguas, tomando como base a teoria do letramento. A partir disso, a área começou a conceber contextos diferentes da sala de aula de línguas, todavia, considerando aspectos voltados para a linguagem.

Com isso, em 1991, a *Associação de Linguística Aplicada no Brasil* (ALAB) foi fundada na cidade de Campinas e tinha sede na Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP). A *homepage*³ oficial da associação destaca que o grande objetivo de sua fundação foi apresentar a LA como um meio de investigar os usos da linguagem em diversos contextos do meio social, ao invés de concebê-la como mera aplicação da linguística.

No fim dos anos 90 e início dos anos 2000, a LA passou a ser linha de pesquisa em vários programas de pós-graduação, e passou a englobar estudos na área de tradução, educação bilíngue, gênero, novas tecnologias, discurso e identidade. Apesar disto, Costa (2011) destaca que nos dias atuais, a LA ainda é uma área que não está firmada nos meios acadêmicos, pois inúmeros pesquisadores ainda a concebem como uma subárea da linguística. Mesmo não estando estabelecida nos departamentos universitários, alguns pesquisadores (RAJAGOPALAN, 2006; JORDÃO, 2016; BUZATO, 2016) reivindicam a LA como uma área autônoma e promissora para o estudo da sociedade, em outras palavras, uma Linguística Aplicada Contemporânea.

1.3 LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA

A LA, como discursemos em tópicos anteriores, passou por fases e recebeu diferentes definições em decorrência das mudanças nas pesquisas teóricas, resultado das mudanças sociais, uma vez que essa área de estudo e, conseqüentemente, seus pesquisadores, sempre são orientados por questões decorrentes da realidade social. Atualmente, a LA contemporânea pode ser definida como uma área de investigação que possui especificidades epistemológicas, bem como recebe contribuições de vários campos de pesquisa. De acordo com diversos autores (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2006), nos dias atuais, a mesma é uma disciplina que aborda problemas sociais que envolvem as diferentes formas de linguagem.

Por ter um caráter mutável e dinâmico, a LA sempre busca acompanhar as constantes mudanças que acontecem no mundo globalizado. Leffa (2001) destaca que a LA é uma área interdisciplinar que, através de prestações de serviço e de pesquisa, responde a necessidades sociais, uma vez que o problema a ser estudado

não se trata de qualquer problema – definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico. (ROJO, 2006, p. 258)

³ <https://alab.org.br/historia/>

Apesar de muitos pesquisadores brasileiros da área já compreenderem a necessidade de a LA “considera[r] a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal” (MOITA LOPES, 2006, p.22), ainda há trabalhos sendo desenvolvidos na definição de LA elaborada por Widdowson, sobretudo em universidades europeias (JORDÃO, 2016). Essas pesquisas, segundo diversos autores brasileiros, se baseiam na ciência positivista e não consideram as heterogeneidades que constituem o mundo atual. Todavia, Moita Lopes (2006, p. 97) enfatiza que “[p]ara construir conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área de estudos, na verdade áreas de estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negros, estudo afro-asiáticos e etc.”.

A LA, então, é uma área que apresenta preocupações com aspectos socioculturais e sociopolíticos, não considerando apenas o contexto educacional. Todavia, concebemos a escola como uma instituição que tem a capacidade para contribuir de forma positiva ou negativa na formação do aluno cidadão e, por isso, entendemos a importância de um planejamento pedagógico que aborde e trabalhe de forma efetiva os aspectos mencionados. Então, uma das preocupações que embasa a nossa pesquisa é como aspectos socioculturais são concebidos e trabalhados no livro didático, uma vez que este é um material de uso **recorrente** nas escolas públicas brasileiras.

Com isso, retomamos Leffa (2001) quando este destaca que a LA é o campo de estudo que é preparado para “dar um retorno à sociedade”, devido ao trabalho com e na diversidade. Ademais, nos últimos anos temos passado por diversas transformações históricas, econômica, cultural, tecnológica, política e várias outras. Nessa perspectiva, a LA, por ser uma disciplina que passou a considerar questões reais da sociedade, assumiu um caráter crítico, transgressivo e indisciplinar.

Dessa forma, seguindo essa linha de pensamento, Rajagopalan (2003) destaca que a LA precisou assumir um posicionamento crítico, tornando-se Linguística Aplicada Crítica (LAC), passando a abordar diversas questões e interesses da sociedade:

Quando me refiro a uma lingüística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma lingüística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (RAJAGOPALAN, 2003, p.12)

De forma geral, a LAC possui um caráter dinâmico e mutável, tendo por intuito repensar questões referentes à LA tradicional, tais como sexualidade, identidade, desigualdade

e ética no campo da linguagem. Dentre tais questões, a que causa mais alvoroço é a maneira como os linguistas enxergam as pesquisas, uma vez que aparentam “continuar trabalhando com conceitos e categorias herdados do século XIX.” (GONÇALVES et al., 2014. p.9).

Entretanto, Pennycook (2006) destaca que a LAC é crítica apenas no que tange a trabalhar com aspectos pós-coloniais, pedagogia crítica, Análise Crítica do Discurso ou feminismo. Por isso, a LA precisa assumir uma perspectiva transgressiva, compreendendo as inter-relações entre dominação e diversidade. Portanto, precisa ser uma área que não seja subalterna a uma disciplina em específico. Ademais, continua questionando aspectos da LA tradicional.

Assim, as pesquisas numa concepção transgressiva precisam transgredir os limites do pensamento e política. Em outras palavras, é necessário pensar o que não deve ser pensado e pesquisar o que não deve ser pesquisado, com o intuito de enxergar e investigar outras realidades. Para que isso ocorra, temos que ter em mente que a LA

[a]ceita confrontar a crise da representação na vida acadêmica ocidental, que dúvidas radicais foram lançadas sobre a representação realista e que necessitamos compreender o papel do discurso na constituição de um sujeito múltiplo e conflitante, e a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento. (PENNYCOOK, 2006, p. 83)

Moita Lopes (2006), por sua vez destaca que uma área de estudo não pode abarcar todos os questionamentos do mundo globalizado (o qual está em constante mudança). Com isso, há a necessidade de um diálogo entre várias áreas do conhecimento devido ao seu compromisso com as questões sociais da atualidade. Sendo assim, de acordo com o mesmo autor, a LA precisou assumir um caráter indisciplinar, ou seja, uma disciplina que adota teorias de outras disciplinas, objetivando “produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática.” (MOITA LOPES, 2006, p. 101)

Nessa perspectiva, a LA indisciplinar busca descolonizar a epistemologia na formulação de problemas de pesquisas, considerando as vozes do sul⁴ e ampliando a participação social (MOITA LOPES, 2013). Entretanto, essa é uma realidade um tanto distante no que tange a maneira como a LA é abordada na prática, uma vez que pesquisas teóricas nesta vertente causam desconforto e apresenta ameaça para os limites disciplinares dos departamentos universitários. Kumaravadivelu (2006) questiona a disciplinaridade unidirecional ainda abordada em algumas pesquisas da área, e enfatiza que a mesma precisa

⁴ Tal termo foi explicado por Moita Lopes (2013) para se referir aos sujeitos sociohistóricos de nossa realidade social.

se submeter a uma transformação disciplinar, pois “uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos.” (MOITA LOPES, 2006, p. 99).

Como discorrido, a Linguística Aplicada, em seus anos iniciais, era considerada uma sub-área da Linguística Teórica, uma vez que a prática constava na aplicação direta da teoria durante análise, ensino de línguas e produção de material didático. Devido às mudanças e novas necessidades sociais, pesquisadores enxergaram a necessidade de recorrer a áreas além da Linguística e começaram a desenvolver estudos sobre o ensino de línguas considerando outras ciências. A sociedade vive em constantes mudanças consequências das relações sociais estabelecidas. Assim, a LA atualmente é compreendida com um (in)disciplina que estuda aspectos perpassados por tais relações.

A instituição escolar pode ser exemplificada como um meio de relação social, no qual há várias questões a serem exploradas, tal como o livro didático. Este, por ser elaborado de acordo com normas e pré-requisitos estabelecidos, a princípio pautava todo seu conteúdo pedagógico em relações de poder e ideologias dominantes nos limitando a refletir criticamente sobre as diversas práticas sociais. Tendo em vista as recorrentes mudanças sociais, o PNLD elege compromissos sociais, entre eles a promoção positiva da imagem da mulher e valorização da diversidade, que precisam ser abordados no material em questão visando ao trabalho de formação do cidadão capaz de compreender, respeitar e transformar os diversos contextos da sociedade. Entretanto, pesquisas anteriores sobre LDLI, como exemplo Araújo (2016), concluem que as temáticas apresentadas contribuem para a formação do cidadão crítico reflexivo, porém as atividades são voltadas, em sua maioria, para a decodificação e interpretação de texto.

Assim, a presente pesquisa se insere na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, pois ao propor a elaboração de perguntas complementares para o a coleção em análise, busca fornecer meios para que o ensino de línguas e o material sejam trabalhados de forma crítica, auxiliando os estudantes a compreenderem o “mundo e a si mesmo”, bem como as questões de poder e dominação que perpassam todas as relações sociais, galgando mudanças sociais na tentativa de melhorar o “mundo estruturado na desigualdade” (DAMIANOVIC, 2005, P.191).

2 O LIVRO DIDÁTICO

Retomando que o objetivo da pesquisa é analisar as seções de leitura do livro didático de inglês tomando como base o edital do PNLD e a Linguística Aplicada contemporânea, elegemos importante apresentar questões referentes ao LD. Para isto, nesta seção, discorreremos sobre a história desse material, sobre o PNLD, política pública em vigor para seleção e distribuição de livros em escolas públicas regulares brasileiras e apresentaremos características sobre o LDLI. Para finalizar, refletiremos sobre a pergunta na perspectiva da LA, objetivando a ligação entre a teoria e a análise de dados da nossa pesquisa.

2.1 A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, material amplamente utilizado como ferramenta de ensino, tem sua origem datada entre o feudalismo e a idade média. Como todo material que circula na sociedade, ao longo dos anos, sua importância foi bastante enfatizada (séculos XVII e XVIII), bem como questionada (séculos XIX e XX) (KELLY, 1969). Tais perspectivas ainda são recorrentes nos dias atuais e, por isso, sobrelevamos a necessidade de mais estudos e pesquisas a nível acadêmico sobre este material pedagógico.

No período clássico (greco-romano), o livro didático como concebido nos dias atuais, ainda não tinha sido desenvolvido, por isso, os professores ou tutores faziam uso de livros gerais para o ensino. Para o ensino de língua estrangeira, o ponto principal era a tradução de trechos de obras literárias para a aquisição de vocabulário e entendimento da gramática. Mello Jr (2007) citado por Paiva (2009) comenta que o livro como conhecemos hoje surgiu no Ocidente por volta do século II d.C. Isso ocorreu por meio de uma revolução que representou a substituição do *Vólumen*, várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira formando um rolo, pelo *Códex*, folhas de papiro ou de pele de animal costuradas. Esse modelo se aproxima ao que conhecemos nos dias atuais. Sua produção ocorria da seguinte forma: o leitor ditava o conteúdo para os escribas e a confecção final era de responsabilidade dos escravos (KELLY, 1969).

Devido à dificuldade para a produção, os livros eram escassos e possuía um custo financeiro elevado, fazendo com que apenas membros das classes mais altas pudessem adquirir o material. Com isso, na idade média, o material didático do professor consistia em textos ou livros não elaborados para fins especificamente didáticos. A melhoria dos métodos

de produção proporcionou a produção em maior escala, ocasionando uma baixa de custo e uma possibilidade maior de compra do livro. Paiva (2009) afirma que o primeiro livro voltado para o uso do aluno foi elaborado em 1578, quando o Cardeal Bellarmine elaborou a gramática do hebraico, a qual não exigia a presença do professor para seu entendimento. Assim, podemos conceber esta gramática como o primeiro material produzido especificamente para fins didáticos.

Com a baixa dos preços dos livros didáticos, o século XIX foi marcado por uma grande variedade de livros didáticos na mesma sala de aula. Para o ensino de língua estrangeira, a metodologia ainda enfocava na tradução dos textos contidos nos livros didáticos para o ensino de gramática e vocabulário. Apesar de nos dias atuais a metodologia de ensino de línguas estrangeiras em escolas adotar como perspectiva a teoria dos novos letramentos (OCEM, 2006), ainda é bastante característico em livros didáticos de inglês perspectiva de ensino pautada no vocabulário e gramática (ARAÚJO, 2016). Enfatizamos que não desconsideramos a importância de tais aspectos, mas julgamos problemático quando apenas essas habilidades de ensino são trabalhadas nos livros atuais.

A partir da década de 40, os livros de inglês voltados para a gramática e tradução começaram a dar lugar aos livros voltados à língua falada, provavelmente influência dos métodos direto e audiolingual. No Brasil, João Fonseca foi um dos autores de maior sucesso com o livro *Spoken English*. Em relação a livros importados, uma coleção que fez sucesso no mundo inteiro foi a *Essential English*, a qual objetivava o ensino do inglês falado e escrito para adultos estrangeiros.

No Brasil, os livros didáticos, especificamente os de inglês, audiovisuais da *Editora Didier* surgiram na década de 70, priorizando a oralidade na sala de aula sem o apoio do registro escrito, pois a Didier acreditava que a escrita prejudicava o desenvolvimento oral do aprendiz. Segundo Paiva (2009), nesses materiais havia um livro com sonegação total do aprendiz. O método instruía o retardo extremo da leitura, com foco nas atividades áudio-orais, com o objetivo de facilitar a compreensão oral, através da repetição dos diálogos e fazer os exercícios estruturais.

O livro *Situational Dialogues*, publicado em 1972 pela *Ockenden* também tinha como perspectiva o ensino de vocabulário e de estrutura gramatical, entretanto o material inova ao introduzir diferentes conceitos, como por exemplo, o de variação linguística (PAIVA, 2009). Nos livros em geral, a partir de então, apesar de ainda haver destaque nas formas gramaticais, as funções linguísticas começaram a ganhar espaço (conteúdo tratado no livro de Gomes de

Mattos, como pontuado no capítulo anterior). A década de 70 foi muito produtiva em relação à produção de livro didático, devido à ampliação e implementação de importantes políticas públicas para o mesmo. Assim, tendo conhecimento desse fato, a seguir explicitaremos a ação pública em vigor nos dias atuais, o PNLD.

2.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Em meados da década de 80, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) começou a ser pensado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) por conta das novas necessidades políticas da época como consequência do fim do Governo Militar. Nos anos iniciais, na década de 90, o programa tinha como objetivo a elaboração, seleção e distribuição dos LDs de nível fundamental I em escolas públicas regulares. Nos anos 2000, o programa foi ampliado para os outros níveis de ensino (fundamental II e ensino médio) e passou a tratar de livros de línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol).

Em 18 de julho de 2017, o decreto nº 9.099 unificou as duas ações e definiu a nova nomenclatura para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), bem como passou a englobar softwares, jogos educacionais, materiais de reforço e materiais destinados à gestão escolar.⁵ A partir de então, o programa executa, de forma alternada, avaliações de material pedagógico referente às quatro etapas de ensino, sendo elas educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental (I), anos finais do ensino fundamental (II) e ensino médio. Assim, apresentaremos algumas questões acerca do desenvolvimento e da evolução do programa, e a inserção da língua inglesa no mesmo.

O programa é uma política pública desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) em 1985, visando definir objetivos básicos para a aquisição de distribuição de LDs de forma gratuita nas escolas públicas regulares. O projeto foi desenvolvido através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC, financiando programas educacionais. Atualmente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) também é uma autarquia gestora do programa.

O programa em questão, de acordo com Batista (2001), é consequência de propostas diversas voltadas para o LD e sua relação com o Estado. A primeira decisão tomada referente a essa relação foi o Decreto-Lei nº 91.542 de 1985, o qual determinava “a adoção de livros reutilizáveis, escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às

⁵ Informações retiradas da *webpage* <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> acesso em 30 de maio de 2019.

escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal.” (BATISTA, 2001, p. 11). Assim, as principais diretrizes do programa foram e continuam sendo

(i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (ii) utilização exclusiva de recursos federais; (iii) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada; (iv) escolha do livro pela comunidade escolar; (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes. (BATISTA 2001, p. 16)

Em 1995, o MEC desenvolveu medidas avaliativas contínuas e sistemáticas para o livro didático brasileiro, promovendo o debate sobre características, funções e qualidade entre os diferentes eixos da produção e consumo do mesmo. Atualmente, esse debate ocorre por meio das premissas apresentadas pelo edital do PNLD, o qual possui avaliação trienal para cada etapa do período escolar (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio). O Guia Nacional do Livro Didático, parte integrante do PNLD, apresenta, por sua vez, resenhas e informações sobre as coleções didáticas aprovadas pelo edital, caracterizando-se, assim, como o documento de efetivação da escolha do LD por parte das escolas públicas regulares.

O edital do PNLD tem como objetivo principal a convocação de editores para participar do processo seletivo de obras *didáticas* voltadas para professores e estudantes da educação básica. Este documento contém todas as orientações referentes a prazos de inscrição, orientações sobre o preenchimento de dados, etapas do processo seletivo e condições de participação. Além destes pontos, apresenta as características necessárias que devem estar presentes na obra didática, tais como número de volumes de cada coleção, número de páginas e necessidade do CD de áudio referente ao conteúdo do livro. Também apresenta critérios eliminatórios específicos de cada disciplina que orientam a análise para adoção das coleções didáticas inscritas.

Os problemas centrais que o programa visava resolver de imediato eram referentes à qualidade do livro e as condições políticas para a sua escolha, aquisição e distribuição. Podemos atribuir tais preocupações ao fato de que

Estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 60, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros [didáticos]: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. (BATISTA, 2001, p. 11 e 12)

No que tange à língua estrangeira, como retrata Daher et al (2013), o inglês e o espanhol foram contemplados pela primeira vez no PNLD 2011, o qual destinou-se ao

segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A elaboração do documento ficou a cargo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e sob coordenação da Profa. Dra. Neide T. Maia González (USP) como membro técnico do MEC.

A inserção do inglês e espanhol no PNL D 2011 tinha como principal premissa a possibilidade de aprender língua estrangeira na escola, contrariando o senso comum de apenas ser possível a aprendizagem de língua estrangeira em centros especializados de idioma, consequências de sucessivas reformas curriculares, contribuintes para a diminuição do ensino de línguas estrangeira em escolas regulares (LEFFA, 1999). Daher et al (2013) também destaca que a concepção de língua adotada no documento foi filosófica, uma vez que não concebeu a aprendizagem de línguas de forma restrita, ou seja, ensinar a comunicação de forma verbal ou escrita, mas que aprender um idioma é “compreender que há parâmetros sociais que atravessam a leitura do mundo e que as línguas constroem e são construídas por esses valores.” (DAHER ET AL, 2013, p. 418).

Como podemos observar, é recente a preocupação do MEC com a elaboração, seleção e distribuição do livro didático de língua estrangeira. O edital de 2012 (voltado para o ensino médio) foi o primeiro a avaliar os LDLE. Na apresentação ao professor, o documento destaca que a inserção de línguas estrangeiras atendeu aos critérios da LDB de 96, mencionando que a LE contribui com a formação do pensamento crítico do estudante, pautada em valores éticos e humanos. Entretanto, não apresenta justificativa para o fato de essa inserção ter ocorrido após quase duas décadas da implementação da lei mencionada.

Consideramos, como possível justificativa, o senso comum sobre o ensino de línguas estrangeiras na nossa sociedade, de que só é possível aprendê-las em cursos de idiomas especializados ou que o inglês e o espanhol (idiomas oferecidos na maioria das escolas regulares) não possuem carga horária suficiente para reprovar o estudante e, por isso, não é tão importante quanto português ou matemática, por exemplo. As inúmeras reformas curriculares (de 1931, Capanema, LDB de 1961, LDB de 1971, LDB de 1996) ocorridas no século passado contribuíram para a construção dessa opinião no Brasil (LEFFA, 1999). Por conta da globalização, da popularização das tecnologias nas três últimas décadas e de estudos voltados para questões sociais, a comunicação em outros idiomas, principalmente em inglês, tornou-se e continua sendo importante na formação do cidadão, então, por isso, a inclusão de inglês e espanhol no PNL D na última década, como destacam alguns documentos oficiais (OCEM, PNL D, BNCC). Assim, devido à recente história entre as LEs mencionadas e o PNL D, enfatizamos novamente a importância da presente pesquisa, pois ainda há muitos

aspectos a serem estudados no que tange às políticas públicas voltadas para o livro didático de língua inglesa, contexto específico da presente pesquisa.

Devido ao fato de a presente pesquisa consistir na análise de perguntas presentes no livro didático de inglês do ensino médio, tomamos como base o PNLD 2018, pois este foi o último edital do programa para a modalidade de ensino mencionada, estando em curso durante os anos de 2018, 2019 e 2020. Ele é composto por vários documentos, mas esclarecemos que nos apoiaremos no edital do PNLD 2018 e no Guia Nacional do Livro Didático 2018.

De acordo com o edital do PNLD 2018,

A língua estrangeira moderna - espanhol e inglês -, no ensino médio, deve contribuir para a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 38)

Ao tomar essa perspectiva, o Anexo III do edital em questão também destaca que o livro didático de língua estrangeira moderna deve adotar a visão presente nos documentos oficiais, na época de publicação do documento os PCNs e as OCEM. Dessa forma, o anexo do documento vai além e pontua que a concepção de língua não deve se limitar a uma visão tecnicista da língua, trabalhando apenas aspectos gramaticais ou repetições descontextualizadas.

Com o intuito de adotar mais do que uma concepção tecnicista da linguagem, é necessário que o livro didático de língua estrangeira moderna, no contexto dessa pesquisa o LD de inglês, deve conter propostas de aprendizagem baseadas em questões socialmente relevantes, que auxiliem no acesso a múltiplas linguagens e no trabalho com gêneros do discurso, objetivando formar um leitor crítico. O edital também enfatiza a necessidade de um trabalho interdisciplinar, uma vez que é a partir dessa perspectiva que ocorre a construção coletiva do conhecimento, garantindo “ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo.” (BRASIL, 2015, p. 39).

Em relação aos critérios eliminatórios para a adoção da coleção, o livro do estudante deve atender a vinte e seis (26) critérios. Entre eles, destacaremos os que influenciam de forma direta o nosso procedimento de coleta e análise dos dados, sendo o trabalho com a diversidade cultural, étnica, social, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira; atividades que auxiliem no desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; proposta de

trabalho voltada para o envolvimento do jovem na sua comunidade; trabalho com a interdisciplinaridade; e articula o estudo da língua com as práticas sociais, valorizando comportamento ético e reconhecimentos dos direitos humanos e da cidadania.

No que tange ao manual do professor, o edital em questão aponta nove (9) critérios eliminatórios, dentre os quais podemos destacar, tendo em mente nosso objetivo de pesquisa, o esclarecimento da orientação teórico-metodológica adotada para o trabalho com o idioma; a apresentação da abordagem da proposta de interdisciplinaridade; e a inclusão de informações que auxiliem na expansão do conhecimento da língua estrangeira em questão.

O Guia Nacional do livro didático, por sua vez, tem o intuito de auxiliar os professores na escolha do livro didático. Isso ocorre através de dois procedimentos: abordagem de questões teórico-metodológicas referentes aos objetivos de ensino da Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio; e apresentação de resenhas das coleções aprovadas a partir dos critérios eliminatórios presentes no edital do PNLD, o qual se encontra disponível no *website* do MEC.

Em relação à língua estrangeira moderna, em específico o inglês, o Guia de 2018 destaca que a disciplina precisa oferecer uma aprendizagem que permita o contato com aspectos culturais, sociais e históricos diferentes, através de diversos contextos e expressões linguísticas. O documento ainda pontua que as aulas de inglês contribuem para o fortalecimento de uma consciência crítica, considerando a formação cidadã, inclusão social, interdisciplinaridade e transversalidade. Para tanto, há a necessidade de considerar os seguintes compromissos contemporâneos:

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
- abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;
- proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher;
- promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos,

considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2017, p. 11 e 12)

As orientações destacadas acima estão presentes no Anexo III do edital do PNLD 2018. Ainda de acordo com o edital, a coleção didática de língua inglesa precisa oferecer conteúdo didático que trate de questões referentes às diversidades social, cultura, histórica, étnica e de gênero, visando atender os critérios e premissas elencadas, além de abordar questões referentes às novas tecnologias. Enfatizamos que tais premissas contribuam para orientação da análise dos nossos dados.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como já mencionado, os livros didáticos (LDs) ganharam maior visibilidade na década de 50 devido às primeiras políticas públicas. A partir de então, inúmeras pesquisas acadêmicas foram desenvolvidas com o intuito de questionar, criticar e contribuir para o uso do livro em sala de aula. No que tange ao livro didático de línguas estrangeiras, em específico o de inglês por ser o contexto da presente pesquisa, apesar de já ser estudado em décadas anteriores, ganhou maior atenção a partir da segunda metade dos anos 2000 devido a sua inserção no PNLD.

Na nossa sociedade, o uso de livro didático foi institucionalizado e, para tal, as políticas públicas (pedagógicas e/ou econômicas) desempenharam papel importante. Como consequência, muitos professores o consideram a bíblia da educação, seguindo de forma linear e sistemática, sem questionamento sobre como o conteúdo é apresentado. A partir disto, destacamos, a título de informação já que essa não é o foco da pesquisa, a importância da formação do professor para a desconstrução dessa noção sobre o material.

Autoras como Dell’Isola (2009) e Tartato (2010), ambas citadas por Araújo (2016), apresentam os benefícios dos LDs. Entre eles, destacamos a seleção do conteúdo para ser trabalhado em cada nível de ensino, a abordagem de diferentes competências e habilidades, bem como o fato de o livro didático de inglês ser, muitas vezes, o primeiro ou único contato oficial que inúmeros estudantes têm com o idioma. Ademais, podemos afirmar que o material é uma das fontes que possibilita estudos sobre o ensino da língua estrangeira.

Kramersch (1998) citado por Tílio (2008) determina quatro características básicas para livro didático de língua estrangeira:

(1) são orientados por princípios: princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; (2) são metódicos: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial e cumulativa; (3) são autoritários: o que o livro diz é sempre verdade; (4) são literais: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais. (TÍLIO, 2008, p. 2)

Mesmo 20 anos após a publicação de Kramersch (1998), ainda podemos observar que tais características ainda estão presentes nos LDLE atuais e, por isso, enfatizamos a necessidade de mais pesquisas sobre eles. Essas características estão diretamente ligadas a aspectos econômicos (mercado) e políticos (cultural e social). Enfatizamos que nossa pesquisa abrange o último aspecto, pois analisa as atividades de compreensão textual no livro didático de inglês, possuindo relação direta com o que Rojo (2006) versa sobre privação sofrida e leveza de pensamento.

De acordo com a autora, a leveza do pensamento é a forma como os estudos na área da LA podem ser capazes de compreender e tentar modificar a “precariedade da sociedade” através das privações sofridas por sujeitos, comunidades e instituições devido a diversos fatores. Nessa perspectiva, consideramos o livro didático como o material que sofreu e ainda sofre privações decorrentes das relações sociais, políticas e ideológicas. Por sua vez, a leveza do pensamento refere-se à forma de abordagem das atividades do LD proposta na presente pesquisa, visando trabalhar problemas sociais nos contextos escolar e extraescolar com o intuito de ressignificar a sociedade para que esta se torne menos injusta e desigual, pautada nos compromissos contemporâneos do PNLD, tais como combate à violência a mulher, respeito à cultura e tradições e origem afrodescendentes e outros.

Sob o viés dessa relação, consideramos que o fato de os livros didáticos serem desenvolvidos, por muito tempo, sob a supervisão social de relações de poder normativas e determinantes, representam “um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média” (MOITA LOPES, 2006, p. 101) e, portanto, foram privados de trabalhar com a heterogeneidade existente. Os aspectos socioculturais, concebidos no PNLD como compromissos sociais contemporâneos podem ser caracterizados como a leveza do pensamento, uma vez que possibilitam o contato com questões referentes à diversidade social, cultural, religiosa, racial e de gênero, sugeridas pelas “teorias feministas, *queer*, antirracistas, pós-coloniais e pós-modernista”, através de uma perspectiva transdisciplinar.

Em suas primeiras edições, os livros didáticos de inglês tinham como abordagem principal o trabalho de vocabulário e regras gramaticais, uma vez que durante muito tempo esta foi a concepção de ensino de idiomas. Com os estudos brasileiros da década de 90 referentes a gêneros textuais/discursivos e letramento na década de 80, a concepção de ensino de línguas passou a adotar a perspectiva social interacional (ARAÚJO, 2016). Entretanto, os materiais pedagógicos, entre eles os LDs, continuaram com a abordagem estrutural da língua e Martins (1994) pontua que eles podiam ser considerados manuais que trabalhavam o idioma de forma anacrônica. Entretanto,

o que não pode ser esquecido é que não existe o livro didático ideal. Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sociocultural, informação cultural diversa e não-etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um livro didático nunca será auto-suficiente. (TÍLIO, 2008, p. 5).

Tílio (2008/2012) defende que o LD de línguas estrangeiras tem o poder de contribuir para o trabalho crítico das diferentes perspectivas e habilidades do idioma. Assim, tendo em mente que o inglês é uma língua mundial, o seu livro didático “precisa contribuir para alcançar um dos objetivos do ensino: levar o aluno a posicionar-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações.” (BARBETA; BERNINI, 2018, p 265):

pontuamos que existe a necessidade de que os livros didáticos [de inglês] abordem temas e atividades que auxiliem os estudantes a construírem sentidos referentes às realidades [...] da língua em questão [...]. Nós ainda destacamos a importância de os livros didáticos trazerem aspectos, conteúdos e realidades voltadas para a língua alvo em consonância com a realidade dos estudantes. (ARAÚJO, 2016, p. 28)

Araújo (2016) explica que, apesar de boa parte dos livros didáticos de inglês já abordarem diferentes perspectivas sociais e culturais (diferentes sociedades e seus costumes, culturas, questões políticas e religiosas, entre outros), elas ainda não são suficientes para a heterogeneidade do idioma em discussão. Ressaltamos que corroboramos com estudo supracitado, reconhecendo a importância do LDLI, pois em muitos contextos escolares brasileiros (devido a diversas questões) ele é o único material disponível para o trabalho em sala de aula. Também concordamos com a pesquisadora supracitada quando ela defende o trabalho crítico do conteúdo presente no material. Assim, visando à análise das atividades textuais e elaboração de perguntas complementares, na próxima seção abordaremos aspectos referentes às concepções de leitura e letramento crítico.

2.4 CONCEPÇÕES DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO

O processo de ensino de língua inglesa tem sido campo de muita investigação desde a segunda metade do século XX. Muitos autores, entre eles, Kato (1995), discutiram e continuam discutindo a importância da concepção de linguagem abordada para o ensino de línguas. Tendo em mente que o objetivo da presente pesquisa é refletir sobre as perguntas das atividades sobre o texto do livro didático *Way To Go!*, visando elaborar perguntas complementares em conformidade com as premissas do PNLD e com as problematizações da LA, apresentaremos, de forma breve, algumas concepções de leituras, desde as abordagens ascendentes até o letramento crítico.

No viés das perspectivas ascendentes (*bottom-up*), devido influências estruturalistas a língua é concebida como estrutura. No que se refere ao significado do texto, o mesmo “é visto como um produto – lógico [...] mais cabendo ao leitor/ouvinte senão captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2002, p.16). Tomando como base as considerações críticas de Koch e Elias (2011), o texto, nas perspectivas ascendente de leitura, é a fonte principal da informação, não sendo necessário recorrer a elementos extratextuais para sua compreensão e, portanto, deve ser interpretado da mesma forma pelos leitores. Assim,

o texto exerce papel de protagonista [e] toda informação é considerada importante e contribui para o significado integral do texto. Então, “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito” (KOCH E ELIAS, 2011, p. 10), e todo o seu conhecimento prévio é descartado. Portanto, o texto produz o ‘mesmo’ significado para todos os leitores que, supostamente, possuem nível de competência semelhante. (ARAÚJO, 2016, p. 15).

Franco (2011) pontua que a perspectiva de leitura ascendente foi bastante utilizada nos métodos de gramática-tradução e no audiolingualismo, uma vez que os dois métodos, de forma majoritária, considerava o domínio da gramática imprescindível para a boa comunicação. No que tange aos materiais didáticos, Cardoso (2011) destaca que os mesmos eram considerados livro-texto, ou seja, suporte de texto em vista do trabalho de regras gramaticais e vocabulário. No quadro abaixo, podemos ver um exemplo de pergunta ascendente retirada do terceiro volume da coleção didática *Way To Go!*, a qual orienta para a identificação de trechos do texto da unidade que validam as alternativas.

Quadro 1 - Exemplo de pergunta ascendente

3. Go back to the text and find a fragment to support each statement below. Write the answers in your notebook.

a) Parents cannot prevent themselves from putting expectations on their children.

b) There was a great diversity in the responses to the question “What did your parentes want you to be?”.

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Ainda nos livros atuais, de acordo com Araújo (2016), podemos observar a abordagem do texto na perspectiva ascendente. Indo além, corroboramos com a pesquisa, quando esta destaca que isso não deve ser caracterizado como fator negativo, pois “a leitura como processo de decodificação pode ser tomada como ponto de partida para outras formas de leitura” (ARAÚJO, 2016, p. 16), mas o problema é adotar apenas essa abordagem para o trabalho do texto em língua inglesa.

Em contrapartida à concepção anterior, as perspectivas descendentes concebem a língua como um instrumento de comunicação. Em relação à leitura, essa abordagem *top-down* do texto objetiva a construção do significado do texto através da compreensão e interpretação do leitor. O texto, então, “é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código já que o texto, uma vez codificado é totalmente explícito” (KOCH, 2002, p. 14).

Para a interpretação e compreensão do texto, Koch e Elias (2011) enfatiza que o leitor necessita recorrer aos conhecimentos linguístico, textual e de mundo. Ainda considerando os autores citados, o conhecimento linguístico aborda o conhecimento gramatical e lexical, em vista da compreensão da mensagem do texto. Sobre o conhecimento textual, aspectos relacionados à compreensão dos objetivos do autor, ao gênero utilizado e à adequação do texto na vida social contribuem para a interpretação. O conhecimento de mundo, por sua vez, concerne as experiências vividas pelo leitor e que serão resgatadas durante a interpretação e compreensão do texto. Franco (2011) destaca que as estratégias de leitura *skimming* e *scanning*⁶ foram recorrentes na concepção de leitura descendente.

Para os materiais didáticos, Araújo (2016) relata que os mesmos deixaram de ser concebidos como suporte apenas para textos verbais, passando a apresentar “gravuras,

⁶ *Skimming* refere-se a compreensão geral do texto, enquanto *scanning* visa à compreensão detalhada do mesmo. (FRANCO, 2011).

cartazes, objetos cotidianos” que contribuem para a construção da significação do texto. Tomando como base as necessidades dos conhecimentos e as estratégias de leitura mencionadas (KOCH; ELIAS, 2011; FRANCO, 2011), as atividades referentes à compreensão textual consistiam em preencher lacunas, exercícios de repetição e reconhecimento de estrutura da língua. Essa concepção de leitura é bastante utilizada no ensino de língua inglesa, pois “podemos perceber que alguns livros didáticos, especificamente, reservam atividades de compreensão textual que focam nas estratégias de leituras mencionadas acima.” (ARAÚJO, 2016, p. 17). Vejamos a pergunta retratada no quadro 2, uma vez que se baseia na estratégia de leitura *skimming*.

Quadro 2 - Exemplo de pergunta descendente

2. What is the author’s tone toward racial policies in Brazil? Write the answers in your notebook.

a. Confident.

b. Concerned.

Fonte: Franco e Tavares (2016)

As abordagens (sócio)interacionistas concebem a língua como forma ou processo de interação social, uma vez que a linguagem é lugar de interação humana e de constituição de relações sociais. Nesses termos, o contexto específico de cada interação social reflete em significados possuindo, assim, caráter dialógico. Portanto, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais” (KOCH, 2002, p. 15). A pergunta apresentada no quadro 3 demanda a interação de aspectos retratados no texto da unidade com fatores sociais.

Quadro 3 - Exemplo de perguntas (sócio)interacionista

a. Jane Eyre, is a character who has a passionate desire for life and questions conventions. Do you know other characters with similar characteristics? Do you think these characters can inspire women to fight for their rights?

Fonte: Franco e Tavares (2016)

O texto, então, “passa a ser considerado o próprio lugar de interação”, pois a compreensão deixa de ser entendida como simples captação de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor” (KOCH, 2002, p.15). A interação do leitor com o texto é crucial para a sua interpretação. Todavia, essa abordagem

não contempla a questão do caráter excludente da língua, que se relaciona ao fato de as classes/culturas dominantes, muitas vezes, determinarem, através dos textos que circulam socialmente, os modelos a serem seguidos. E, ao seguir apenas os modelos impostos por tais classes/culturas, a escola não permite que o professor aborde os diferentes contextos/saberes sociais em sala de aula, causando, assim, um empobrecimento na formação do estudante. (ARAÚJO, 2016, p.19)

A pedagogia crítica de Paulo Freire contribuiu como um dos pilares do letramento crítico (LC). Monte-Mór (2013) pontua que o letramento considera que a linguagem é decorrente e apresenta aspectos políticos e suas relações de poder envolvidas. Por isso, Souza (2011) destaca que para a compreensão da sociedade atual é necessária uma reflexão socio-históricas, pois, enquanto leitores/autores de textos, somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas” (SOUZA, 2013, p.133).

A leitura pautada na perspectiva do letramento crítico (LC), então, é uma forma de compreender que um texto é construído através de aspectos sociais, políticos e ideológicos, pois tais aspectos foram e são cruciais para a determinação das relações nas diferentes sociedades. Sob essa orientação, a LAC, por trabalhar com questões práticas da sociedade (RAJAGOPALAN, 2006), contribui para o trabalho da leitura na perspectiva do LC, pois dialoga com outras áreas do conhecimento em prol da compreensão do contexto social, política e ideológico que um texto foi elaborado, contribuindo, então, com as diversas questões que permeiam a sociedade. Apesar de apresentar poucos exemplos, o LD em análise já trabalha nessa perspectiva, como exemplificado no quadro a seguir, pois a pergunta relaciona o texto com questões sociopolíticas:

Quadro 4 - Exemplo de pergunta na perspectiva do letramento crítico (LC)

<p>Do you believe that discrimination in Brazil is more a matter of social class than of ethnicity? Why (not)?</p>
--

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Dessa forma, considerando tais aspectos, a leitura reflete na vida social do leitor e, por isso, precisa ser ensinada e abordada na escola, tendo em mente que esta é agência considerada como principal pelo letramento na nossa sociedade (ARAÚJO, 2016). Assim, “como os manuais didáticos são uma ferramenta de auxílio no ensino do idioma, é interessante que eles também tragam atividades que abordem as práticas de letramento, contemplando as diversidades históricas, sociais, culturais e etnográficas.” (ARAÚJO, 2016, p. 21 e 22).

Em resumo, as concepções tradicionais de linguagem são consideradas, por muitos autores, repetitivas, automáticas e alheias as questões sociais. De acordo com Fernandes (2004), essa visão de língua interessa a escola por motivos “políticos, ideológicos e até de segurança nacional”, uma vez que facilita a “homologação do poder”. Todavia, compreendemos a importância dessas perspectivas, uma vez que contribuem para a compreensão da língua inglesa. As concepções nas perspectivas sociointeracionistas e do letramento crítico, por sua vez, oportunizam ao aluno o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, de forma a entender textos a partir das relações de poder e aspectos sociais e ideológicos, sendo esta, portanto, a concepção adotada para a análise do livro *Way To Go!* e elaboração das perguntas complementares, visando o trabalho crítico das temáticas abordadas no mesmo.

2.5 PERGUNTAS SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Os últimos documentos oficiais brasileiros para a educação têm mostrado preocupação unânime com o ensino na perspectiva do pensamento crítico. No que tange a língua inglesa, por ser a língua franca no mundo atual, o trabalho na perspectiva crítica precisa estar engajado com o desenvolvimento da formação humana e cidadão do estudante. O Guia Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017), por exemplo, pontua a necessidade de

um ensino e aprendizagem da LEM [LI] em prol de uma educação engajada com o mundo em que vivemos, com questões pertinentes e socialmente relevantes, com manifestações culturais e artísticas diversificadas e significativas; cujo intuito é promover o fortalecimento de uma consciência verdadeiramente cidadã e o desenvolvimento humano pleno. (BRASIL, 2017, p. 11)

Com isso, para o ensino de LI pautado na perspectiva crítica, todos os elementos da prática pedagógica precisam estar em harmonia, inclusive o livro didático de inglês por ser, muitas vezes e diversas razões, o único material disponível para o professor. Para tal,

precisamos considerar que, por ter função comunicativa, a linguagem é situada sócio-histórico-culturalmente, ou seja, possui traços característicos de costumes passados, morais e situados socialmente baseados na ideologia dominante.

Marcuschi (2008), renomado teórico da Linguística Textual, por sua vez, destaca que as atividades de decodificação, extração de conteúdos do texto, indagação genérica ou de ordem subjetiva sobre o texto não orienta para reflexões críticas sobre o mesmo e, conseqüentemente, não auxilia na “expansão ou construção de sentido”. Por isso, reconhecemos a importância das atividades de compreensão textual, uma vez que são elas que possibilitam o domínio do conteúdo abordado no texto, como também, reconhecemos a necessidade de perguntas que auxiliem e possibilitem reflexões críticas sobre assuntos específicos.

Sendo assim, compreendemos que o livro didático não deve versar apenas sobre os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, adotando um posicionamento fechado e autoritário sem estabelecer conexão com o mundo social real, como exemplo as atividades de inglês pautadas nas estruturas gramaticais, vocabulário e ideologias imperialistas dominantes (Estados Unidos e Inglaterra). Assim, destacamos que as atividades propostas no LDLI precisam adotar um posicionamento crítico. Concordamos com Ninin (2018) quando esta declara que a LA possibilita atividades e perguntas que auxiliam a abordagem desta perspectiva.

Sob esse viés, Marcuschi (2008) explica que a compreensão textual é um processo ativo e construtivo. Assim, as atividades de compreensão não devem considerar apenas as informações textuais, mas também abordar o contexto adotado, considerando fatores culturais, momento histórico da produção, campo ideológico, crenças e todas as outras questões que perpassam pelos aspectos sociopolíticos, pois “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.” (MARCUSCHI, 2008, p. 230)

Dessa forma, as atividades de compreensão textual no livro didático necessitam ir além da abordagem das informações textuais apresentadas nos textos. Marcuschi (2008, p. 267) retrata que as perguntas “quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê, quem, quando, onde, qual, como e para quê; [...] ou então contém ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva”. No que tange ao LDLI, podemos ver que tais características são mais atenuadas, devido à necessidade

de decodificação do idioma, ou seja, a necessidade de compreender o idioma em questão (ARAÚJO, 2016).

Isso ocorre, pois alguns LDs, de acordo com Marcuschi (2008), apresentam as seguintes características:

1) supõem uma noção instrumental da língua e imaginam que ela funciona apenas literalmente como transmissora de informação; é a velha metáfora da língua como *conduto*; 2) supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis; supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais e objetivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 269)

Com o intuito de representar as perguntas, Marcuschi (2008) analisou exercícios de compreensão nos livros didáticos de língua portuguesa e definiu a tipologia das perguntas presentes nos mesmos. O autor categoriza nove (9) tipos de perguntas presentes nessa prática escolar. As perguntas intituladas *a cor do cavalo branco de Napoleão* não exigem reflexão crítica sobre o conteúdo do texto, uma vez que a resposta já está presente na indagação. *Cópias* são perguntas que objetivam a transcrição de frases ou palavras e, em específico no LDLI, auxiliam na decodificação do idioma. As perguntas *objetivas* também têm como característica a decodificação do texto, pois são centradas em aspectos sobre o “*que? quem? onde?*” e a resposta é encontrada exclusivamente no texto.

Por sua vez, as *inferenciais* são perguntas que necessitam de conhecimentos pessoais, contextuais e enciclopédicos, sendo consideradas complexas devido à necessidade de conhecimentos que vão além do texto. Nessa mesma vertente, as perguntas *globais* consideram aspectos textuais e extratextuais através dos processos de inferência, por exemplo, “*qual a moral dessa história?*”. As respostas das perguntas subjetivas não são encontradas no texto, uma vez que requerem o ponto de vista do estudante através de perguntas como “*qual a sua opinião sobre...? Justifique*”. As perguntas *vale-tudo* possibilita qualquer resposta, pois não apresenta relação direta com o texto, sendo estes apenas um pretexto para a atividade, como exemplo, “*de que passagem do texto você mais gostou?*”. As perguntas classificadas como *impossíveis* demandam conhecimento extratextual e enciclopédico, tal como, “*Caxambu fica onde? (o texto não falava de Caxambu)*”. Para finalizar, as perguntas metalinguísticas refletem aspectos formais e estruturais do texto, como exemplo, “*quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto?*”.

Com o intuito de organização visual, adaptamos o quadro 1, tomando como ponto de partida as categorizações e definições das perguntas postas no livro *Produção Textual*,

Análise de Gêneros e Compreensão (MARCUSCHI, 2008) e exemplificamos as mesmas com perguntas do livro didático de inglês *Way to Go!*, ou seja, nosso material de análise.

Quadro 5 - Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos

Tipos de perguntas	Explicitação dos sentidos	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de napoleão?”	_____
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.	- Answer the questions below with a fragment from the text. Write the answers in your notebook. a. What is the principal obstacle for teachers to use technology in the classroom. b. What is the top reason for teachers to se technology in the classroom? c. What are the most popular tech resources used in the classroom?
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade. De pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	- Read the text to find the following pieces of information: a. the location of favelas in Rio. b. activities for tourist in Rio’s favelas. Write your answers in your notebook.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	- How can technology de included in English, Portuguese, Spanish, Geography, History and Math classes, for example?
5. Globais	São as P que levam em	- Letters to the editor

	conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	generally present people's views on controversial issues, such as climate change and global warming. In your opinion, is climate change really taking place? Why (not)?
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneiras apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	- In your opinion, what are the negative consequences of stereotypes? - In your opinion, how can Science make a difference in our lives?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	- When you read a poem, do you get pleasure from it? -
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	_____
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	- Which idea does the discourse marker yet express? - In "Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot", which verb is omitted?

Fonte: Marcuschi (2008) (adaptado)

A pesquisa realizada por Marcuschi (2008) apresenta duas possibilidades para os tipos de perguntas presentes no LDLP. A primeira pode ter relação com a falta de critérios para a organização do material didático, enquanto a segunda considera que a noção de compreensão textual não está clara e, portanto, trabalhada de forma superficial. Marcuschi (2008) deixa claro que não é possível afirmar com afinco qual a possibilidade mais pertinente, entretanto “tudo indica que se trata de um misto de ambas”. O autor também esclarece que estudos atuais podem apresentar mudanças referentes à maneira como as atividades são abordadas nos LDs. Por isso, consideramos que nossa pesquisa contribui para um maior escopo de material de análise sobre o objeto em questão.

Para o trabalho na perspectiva crítica, é necessário compreender e ter em mente que todas as realidades sociais são permeadas por forças políticas, sociais e culturais dominantes. Por isso, ao abordar tais forças, o LDLP pode auxiliar professores e estudantes na construção e reconstrução dos sentidos sociais. Monte-Mór (2018) pontua que esse trabalho de construção e reconstrução é um processo de *meaning making*. Em outras palavras, “um processo pelo qual os aprendizes ganham/ampliam percepção crítica da interpretação dos eventos na relação destes com o mundo ao redor.” (AJAYI, 2009 p. 211 apud MONTE-MÓR, 2018, p. 324).

Em relação ao trabalho de *meaning making*, o contexto social precisa ser considerado. Monte-Mór (2018, p. 328) declara que a práxis pedagógica pode possibilitar a reflexão de como as forças política e cultural atuam nos diferentes contextos, “contribuindo com a ampliação das formas de ver o mundo dos alunos, o desenvolvimento da habilidade de construção de sentidos” contribuindo para a formação cidadão. A mesma autora sugere que para tal abordagem, as atividades pedagógicas precisam considerar as perspectivas individual, comunitária e global.

Na perspectiva individual ou pessoal comunitária, o intuito é direcionar a compreensão do estudante para a relação que o mesmo possui com o seu meio social. Atividade/perguntas nessa perspectiva, segundo a autora, são baseadas em situações “eu-você” e podem ser exemplificadas da seguinte forma: “*O que você pensa sobre x?, Qual a sua opinião a respeito de X?, Você concorda com o(a) colega?*” (MONTE-MÓR, 2018, p. 329). O foco principal, então, intenta auxiliar na compreensão de que as repostas/opiniões estão inseridas em um contexto sócio-histórico-cultural específico.

Por sua vez, a perspectiva comunitária, visa à ampliação do individual para o comunitário. Atividades/perguntas nessa perspectiva fazem com que o estudante compreenda sua relação com outros indivíduos do seu grupo social, considerando as diferenças de faixa

etária, sexo, profissão, classe socioeconômica e entre outras que perpassam a coletividade social em questão. Então, o objetivo é atentar para as diferenças e semelhanças presentes no mesmo grupo e como o contexto é fator constitutivo para a formação individual e cidadã do indivíduo.

Para finalizar, a perspectiva global envolve uma dimensão mais ampla, uma vez que a reflexão considera a realidade do estudante com outros grupos sociais, bem como com outras culturas e outros países. Monte-Mór (2018) explica que o termo global não está sendo empregado na concepção da globalização ou considera exclusivamente dimensões continentais. Dessa forma, a finalidade, então é refletir sobre “a interação local/global entre grupos de várias culturas e nações.” (MONTE-MÓR, 2018, p. 331). Ela ainda destaca que preconceito e estereótipos podem ser desconstruídos, pois as perspectivas global e comunitária consideram diferenças como características específicas entre indivíduos, grupos sociais e culturas.

Ninin (2018) pontua que atividade social⁷ sob o viés da Teoria da atividade sócio-histórico-cultural (TASCH)⁸ são pautadas na perspectiva sociocultural e tem como base o materialismo histórico-dialético ao considerar a contradições que constroem todos os contextos. Na perspectiva sociocultural, portanto, a atividade orienta para a expansão dialógica, permitindo a interação entre os diferentes contextos e situações. Com isso,

[n]essa perspectiva, uma ATIVIDADE organiza-se a partir da necessidade de um SUJEITO em relação a um determinado OBJETO, relação que ocorre por meio de ARTEFATOS MEDIACIONAIS – ferramentas e signos. Esse SUJEITO é situado histórica e culturalmente em uma determinada COMUNIDADE que, por sua vez, é orientada por REGRAS e por uma DIVISÃO DE TRABALHO. A necessidade do SUJEITO faz com que ele idealize um determinado RESULTADO para a ATIVIDADE com a qual se envolve. (NININ, 2018, p. 33).

Assim, atividades sociais que tomam como base a expansão dialógica priorizam o processo de interação e envolvimento na própria atividade e com o objeto em questão, pois permitem o conhecimento de outros pontos de vista sobre este último, oferecendo a possibilidade de debater, desconstruir e reconstruir tais/novos pontos de vista para que o sujeito possa alcançar o resultado proposto pela atividade. Por isso, a autora também destaca

⁷ Destacamos a diferença entre atividade pedagógica e atividade social. A primeira é voltada para o âmbito escolar, enquanto a segunda refere-se ao materialismo histórico-dialético que constituem qualquer contexto.

⁸ Na perspectiva da TASCH, as atividades possuem fins específicos e consideram os sujeitos interação com outros em contextos socioculturais historicamente dependentes.

que as atividades sob o viés da expansão dialógica são passíveis de várias respostas, pois têm como principais características interação e discussão, enquanto as atividades monológicas ou de contração dialógica são guiadas pela noção dicotômica de certo e errado, impossibilitando interação e discussão sobre diferentes posicionamentos.

Para que ocorra o trabalho de expansão dialógica, o assunto deve ser relevante para todos os participantes envolvidos na atividade social. Por isso, para a participação interativa faz-se necessário a colaboração no que concerne as possibilidades e os significados sobre os diferentes pontos de vista do objeto. Como consequência, *responsividade*, *deliberação*, *alteridade*, *ponderação*, *mutualidade* e *interdependência* são padrões de colaboração para “pensar com o outro.” (NININ, 2018, p 78).

A colaboração decorrente da *responsividade*, por significar a tomada de responsabilidade perante uma situação, auxilia no comprometimento com a própria participação bem como com a participação do outro na atividade, uma vez que há a necessidade da articulação de opiniões em vista de uma reflexão ou ação. A *deliberação*, decorrente da necessidade de refletir sobre questionamentos e/ou tomar decisões, visa ao compartilhamento dos argumentos e contra-argumentos para o assunto em discussão, na tentativa de mudar ou permanecer com a mesma opinião a partir de argumentos fundamentados.

O desenvolvimento da empatia, ou seja, a capacidade de tomar o lugar do outro, entendendo e respeitando o que está sendo posto na interação fica a cargo da *alteridade*, pois refere-se ao fato de o ser humano interagir e ser interdependente das relações com os outros. Esta última, então, é complementada pela *interdependência*, uma vez que liga os diferentes pensamentos para o “imbricamento de vozes e posicionamentos.” (NININ, 2018, p. 79). A *mutualidade*, devido à importância de perceber o outro, visa à contribuição coletiva por meio do entendimento da necessidade da participação de todos os envolvidos. A *ponderação*, consecutivo da ação através da reflexão, propõe que o interesse pessoal seja abandonado em prol da necessidade coletiva.

A autora também explica que na perspectiva sociocultural as atividades orientadas por perguntas com espaço para a expansão dialógica baseiam-se nas ações discursivas de três princípios norteadores, sendo estes o pragmático, o epistêmico e o argumentativo. Tais dimensões mostram como o discurso considera seu contexto de produção, o conhecimento envolvido e contribui para o desenvolvimento crítico através da compreensão da constituição do discurso da atividade/pergunta. O quadro 6 sintetiza as três esquematiza as três dimensões.

Quadro 6 - Princípios orientadores do ato de perguntar (NININ, 2018)

Pergunta quanto aos PLANOS DE AÇÃO DISCURSIVA (modos de mediação entre o texto e a prática social, relacionados a campo (sobre o que se diz), relações interpessoais (quem diz o quê a quem) e modo))	PRA	<ul style="list-style-type: none"> - condições criadas pelo próprio contexto de ação dos participantes para que a atividade ocorra; - assunto legitimado pelo grupo; - possibilidade de discuti-lo no grupo; - acesso dos participantes ao assunto; - prioridade aos elementos contextuais na cena da enunciação; - possibilidades para pronunciamentos diversos, com base no lugar social e na cultura dos participantes.
	EPI	<ul style="list-style-type: none"> - conceitos e definições resgatadas do próprio momento enunciativo e das ações discursiva; - modos de raciocínio típicos do campo do conhecimento em questão, que favoreçam a relação conhecimento cotidiano – conhecimentos científicos; - avanço / expansão nos modos de pensar; - superação de obstáculos epistemológicos.
	ARG	<ul style="list-style-type: none"> - estimulação aos modos de pensar que priorizam a inserção de pontos de vista, divergências, justificativas; - instauração de dúvidas para provocar movimentos argumentativos e expansão dialógica; - construção / reconstrução de argumentos com base em recursos linguísticos e discursivos de expansão dialógica e não de contração dialógica.

Fonte: Ninin (2018)

Tendo em mente que o objetivo da presente pesquisa é analisar as perguntas do livro didático *Way To Go!* considerando o trabalho dos aspectos propostos pelo PNLD, no tópico a seguir abordaremos alguns pontos pertinentes aos aspectos socioculturais que orientam a pesquisa.

2.6 ABORDAGEM DE ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS QUE ORIENTAM A PESQUISA EM LIVROS DIDÁTICOS

Maar (1994) destaca que, sob a perspectiva política, a cultura pode ser caracterizada como conservadora, uma vez que a cultura dominante utiliza fins políticos para impossibilitar que outras culturas passem a ser dominantes. Isso faz com que as classes dominantes determinem como deve ser o funcionamento da sociedade, sobrepondo seus interesses sobre as demais classes. A esse processo dá-se o nome de “inversão ideológica”, pois o uso ideológico da cultura legitima os valores sociais.

Ainda considerando o viés político, a cultura também possui função organizacional, Maar (1994) pontua que a organização política toma como base a organização cultural. Assim, a igreja, os jornais, a televisão e, nos dias atuais, as redes sociais contribuem de forma significativa para a organização política social. Assim,

em resumo, pode-se dizer que as culturas cumprem uma função política enquanto ideologias que apresentam interesses particulares como objetivos políticos gerais. Às ideologias cabem dois papéis distintos: promover a legitimidade do poder político através da obtenção do consenso da sociedade e organizar este consenso pela direção da participação da opinião pública conforme determinados interesses políticos. (MAAR, 1994, p. 90)

Em relação à escola, o autor supracitado destaca que esta instituição não deve apenas reproduzir a legitimação de uma cultura ideológica, mas sim “de organizar a participação dos alunos na sociedade.” (MAAR, 1994, p. 87). Seguindo esse pensamento, sublinhamos a necessidade de os livros didáticos de língua inglesa, material pedagógico recorrente nas escolas regulares, abordarem diferentes culturas de diferentes realidades sociais, visando à contribuição a formação de cidadãos críticos participativos na sociedade.

Na nossa sociedade, o livro didático “é sempre ou quase sempre trazido como verdade absoluta e, na maioria das vezes, o professor não é capaz de questioná-lo ou desmistificá-lo.” (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p.175). Sendo assim, a forma como os conteúdos e as temáticas são abordadas passam a ser concebido como verdades canonizadas e autoridade nas aulas de inglês. De acordo com o PNL D, a disciplina de língua inglesa, considerando o fato de o idioma ser uma língua mundial (uma das línguas mais faladas do mundo), deve promover o contato entre o estudante e a diversidade de aspectos sociais, culturais e históricos. Ainda lançando mão do mesmo documento, o edital lista os compromissos contemporâneos a serem abordados na disciplina. Como já mencionado em tópicos anteriores, entre eles, promoção positiva da imagem da mulher e educação em direitos humanos, abordagem de temáticas de gênero social, visando a desconstrução do preconceito existente, o trabalho voltado para o respeito à diversidade e às culturas afrodescendentes.

De forma detalhada, há a necessidade de atentar para a forma como esses compromissos socioculturais contemporâneos são abordados nos LDLI, uma vez que “observamos que o livro didático continua tendo suas limitações o que se refere ao ensino crítico da Língua Inglesa.” (BALADELI, 2014, p. 234). Silva et al (2014) apontam que, nos LDs, os negros são, constantemente, representados em conjunto com os brancos, e exemplifica que as crianças negras aparecem em posições de desigualdade, entretanto há um

silenciamento dos motivos que a geram. Com isso, há o direcionamento “de poder reservado a homens brancos heterossexuais, ao passo que os personagens negros foram colocados em situações de desvantagem social ou se destacando no esporte.” (SILVA et al, 2014, p. 53).

Sobre as temáticas referentes a gênero e sexualidade, Tílio e Souto Junior (2014) refletem que, quando este tema aparece no material em questão, costuma ser de forma tímida ou através de uma perspectiva biológica reducionista, classificando o tema como tabu e contribuindo com a conservação do preconceito. Butler (2003) citada por Tílio e Souto Junior (2014) esclarece que a sexualidade e o gênero são construções sociais e culturais e, por isso, deve ser contemplada nos LDs. Os mesmos autores esclarecem que a “delicadeza do assunto” é fator contribuinte para a não abordagem da temática. Consideramos isso como consequência de uma sociedade dominante que é pautada no padrão heteronormativo.

Jorge (2014) pontua que a cultura local costuma se negligenciada em LDs de língua estrangeira, pois os mesmos fazem parte de uma indústria global, não apenas no que tange às dimensões terrestres, como também no sentido de contexto concebidos como padrões decorrentes das relações de poder, uma vez que a verdade é decorrente de “conhecimentos no interior de um discurso particular e é atrelada ao poder.” (SPARGO, 2000, p.15). Nesse sentido, julgamos necessário que o LDLI aborde as diversas inverdades presentes na sociedade, sob o viés de que

As relações culturais não são mais verticais, mas horizontais; nenhuma cultura pode exigir ou ter direito à subserviência, à humilhação ou à submissão a qualquer outra simplesmente em decorrência de uma presumida superioridade ou de um “caráter progressivo”. (BAUMAN, 2013, p. 34).

Nessa perspectiva e como já mencionado anteriormente, a presente pesquisa tem por intuito analisar atividades de leitura no livro didático de inglês, em vista de propor perguntas complementares que contribuam para o pensamento crítico do estudante. O intuito de elaborar tais perguntas é uma forma preencher as lacunas, exemplificadas anteriormente, concernentes à abordagem crítica no trabalho com o livro didático, pois como afirmam Tílio e Souto Junior (2014) todo livro didático requer adequações a serem desenvolvidas.

Indo adiante, o presente estudo também tem o compromisso de fornecer subsídios (teóricos e práticos) aos professores para um trabalho crítico do LDLI, esclarecendo a necessidade de uma prática condizente com a realidade que os mesmos estão inseridos. Para o aluno, objetivamos que o mesmo, por meio das perguntas elaboradas, consiga desenvolver o pensamento crítico, sendo capaz de compreender e analisar os diversos contextos que

perpassam a sociedade. Ademais, a pesquisa nessa perspectiva compromete-se com os estudos na Linguística Aplicada Crítica, uma vez que busca apresentar uma forma de abordagem político-pedagógico que contribua com a ressignificação de alguns aspectos socioculturais.

3 METODOLOGIA

Para explicar fatores referentes ao desenvolvimento da análise de dados da presente dissertação, neste capítulo esclarecemos as questões metodológicas. Dessa forma, iniciamos definindo a tipologia da pesquisa. Em sequência apresentamos a pergunta que norteou o desenvolvimento do estudo e seus objetivos, bem como o material selecionado para a análise. Adiante, mostramos o aparato metodológico para o desenvolvimento da análise, ou seja, as temáticas necessárias ao livro didático de inglês elencadas no PNLD, bem como as categorizações das perguntas na perspectiva expansiva dialógica elaboradas por Ninin (2018). Para finalizar, esclarecemos aspectos referentes à elaboração das perguntas complementares para o LD em análise.

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Marconi e Lakatos (2011) afirmam que uma pesquisa de natureza qualitativa está preocupada com a interpretação dos dados, e esclarecem que esse método “fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (MARCONI; LAKATOS, p. 269). Indo além, Peroni (s/d) defende que o enfoque qualitativo segue a lógica indutiva, ou seja, se baseia na exploração e descrição de uma perspectiva teórica, e não precisa, necessariamente, testar hipóteses.

Tendo em mente que o objetivo geral da presente pesquisa consiste em analisar as atividades de compreensão textual da coleção didática *Way to Go!* para propor perguntas complementares na perspectiva da LA, análise do nosso objeto se enquadra na tipologia qualitativa. Isso decorre do fato que a coleta e a análise dos mesmos não se preocupam com medições numéricas durante a interpretação.

No que tange à classificação dos métodos de pesquisa, como consequência da tipologia adotada e considerando o fato de o nosso corpus ser composto por livro didático e documentos oficiais, esta dissertação pode ser classificada como bibliográfica, documental e descritiva. Tendo em mente a proposta de elaborar perguntas complementares para o LD em análise, a pesquisa também apresenta um caráter interventivo. Utilizamos o caráter bibliográfico durante a abordagem e explanação do nosso viés científico, pois Peroni (s/d) destaca que essa perspectiva é essencial para a elaboração do marco teórico de uma pesquisa.

Por considerar documentos oficiais como parâmetro investigador, esta pesquisa também pode ser considerada como documental, pois segundo Ludke e André (2014, p. 45), documentos “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Para finalizar, nossa análise também pode ser considerada descritiva, pois busca descrever os aspectos do livro didático “medindo ou coletando informações de maneira independente ou conjunta sobre o conceito ou as variáveis a que se referem [...]” (PERONI, s/d, p...).

Mencionamos também que, ao lidar com a fonte primária dos dados, que neste caso é o livro didático, estamos trabalhando com dados que “não sofreram tratamentos científicos” (MALHEIROS, 2011, p. 85), e que só poderão sofrer possíveis modificações em uma próxima edição. Esta, portanto, pode ser considerada outra característica da nossa pesquisa.

3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para responder a nossa pergunta de pesquisa, como as atividades de compreensão textual presentes no livro de inglês *Way To Go!* são abordadas? Elas possibilitam a expansão dialógica no viés crítico dos temas sociais elencados no PNLD?, adotamos o viés da Linguística Aplicada Contemporânea. Visando observar o trabalho interdisciplinar e crítico das perguntas do LDLI em análise, observaremos o manual do professor e atividades no livro do estudante. Para finalizar, propomos perguntas complementares para o livro didático em questão, objetivando atividades de expansão dialógica das temáticas abordadas no material.

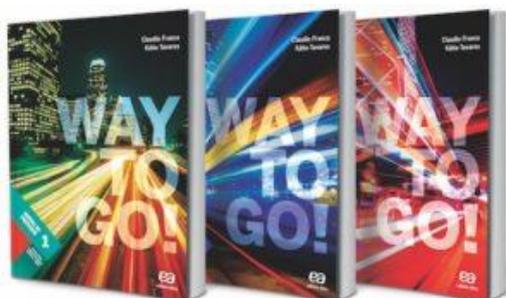
O LD, nosso objeto de análise, é um material didático e pedagógico amplamente utilizado nas escolas regulares brasileiras, devido a diversos fatores, entre eles o senso comum da importância do material e carência de outros meios didáticos e pedagógicos nas escolas públicas brasileiras. Tendo isso em mente, o objetivo geral da nossa pesquisa é analisar as perguntas sobre o texto do livro didático *Way To Go!* a partir dos compromissos contemporâneos propostos pelo PNLD e as problematizações atuais da LA. Para tal, entre os autores que embasaram a pesquisa, citamos Moita Lopes (2006/2011/2013) e Ninin (2018).

3.3 O OBJETO DE PESQUISA

O material de análise da pesquisa consiste na coleção didática de inglês do ensino médio *Way to Go!* (figura 1), a qual é composta pelo manual do professor, livro do estudante e CD de áudio. A obra foi elaborada pelos autores Claudio Franco e Denise Tavares e publicada pela editora Ática em duas edições. Elegemos a segunda edição da coleção (Figura 1) como corpus por ser a mais recente (publicada em 2016) e fazer parte do conjunto de obras selecionadas no PNLD 2018, o qual está em vigência até 2020. Assim, o primeiro volume contém 226 páginas, o segundo também possui 226, enquanto o terceiro totaliza 224 páginas.

Na versão voltada para o aluno, a coleção é composta pelo livro didático do estudante acompanhado do CD de áudio contendo o conteúdo abordado em cada volume específico do livro. Por sua vez, a versão voltada para o professor é composta pelo livro didático do estudante e CD de áudio, bem como pelo manual do professor. A título de conhecimento, esta coleção teve sua primeira versão publicada em 2014, sendo selecionada no PNLD 2015, vigente de 2015 à 2017.

Figura 1 - Coleção Didática Way to GO!



Fonte: <<http://colecaoway.com.br/pubtype/ensino-medio/>>

Sobre os autores da coleção, Claudio de Paiva Franco é doutor em Estudos Linguísticos e mestre em Linguística Aplicada, possui experiência no ensino de inglês na educação básica e, atualmente, é professor de língua inglesa na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Kátia Tavares é, por sua vez, doutora em Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos, também possui experiência tanto no ensino de inglês na educação básica quanto na elaboração de livros didáticos, como também é professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

3.3.1 Manual do professor

A versão da obra didática voltada para o professor, como já destacado, é composta pelo livro do estudante, CD de áudio e manual do professor. Os dois primeiros compreendem as mesmas características do livro do estudante, entretanto, apresentam as resoluções das atividades e dicas para um trabalho que vai além de uma visão tecnicista da linguagem. Os manuais do professor, em específico, possuem, em média, quarenta e sete (47) páginas, oferecendo material de apoio (Figura 2) que guia o planejamento pedagógico do docente.

Figura 2 - Recorte do sumário do Manual do Professor

Apresentação	227	Plano de curso	241
Pressupostos teórico-metodológicos	227	Descrição das unidades e seções	242
Interdisciplinaridade	229	Unidade introdutória (<i>Tips into Practice e seção especial</i>)	242
Educação mediada por novas tecnologias	230	Unidades principais (<i>Unit 1 a Unit 8</i>)	242
Objetivos gerais	231	Unidades de revisão (<i>Review 1 a Review 4</i>)	247
A integração das quatro habilidades linguísticas e multiletramentos	231	Projetos interdisciplinares (<i>Project 1 e Project 2</i>)	247
A compreensão escrita	232	Planejamento de aulas	247
A produção escrita	234	Avaliação	249
A compreensão oral	235	Atividades adicionais	251
A produção oral	236	Atividades a partir de	
Vocabulário	237	<i>Extra reading/Extra video(s)</i>	251
Gramática	238	Questões de vestibular	255
Enem	239	Notas culturais e linguísticas	260
Estrutura da coleção	240	Transcrições de áudio	269
Livro do Aluno	240	Sugestões de leitura e de websites	276
Manual do Professor	240	Para o aluno	276
CD de áudio	241	Para o professor	276
		Para o aluno e para o professor	277
		Referências bibliográficas	279
		CD de áudio	280

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Através da Figura 2, percebemos que o manual do professor vai além da resolução dos exercícios propostos no decorrer do livro do estudante. No que tange aos aspectos teóricos, os autores relatam os aspectos teóricos que embasaram a elaboração do material, discorrem sobre a interdisciplinaridade, esclarecem pontos referentes sobre a educação por meio das novas

tecnologias e oferecem um panorama geral sobre a integração das quatro habilidades no ensino de língua inglesa, considerando o trabalho com vocabulário e gramática. Ademais, há destaque para os objetivos gerais da coleção, os quais consideram aspectos teóricos e políticas públicas voltadas para a educação.

Além disso, o manual oferece uma apresentação de forma detalhada da estrutura da coleção, esclarecendo o objetivo de cada seção, explicando funcionamento e abordagem dos CDs de áudio e oferecendo sugestões para o planejamento das aulas, uma vez que apresenta uma sequência didática específica para a coleção em questão. Ainda em relação à estrutura da obra, o material descreve as principais características do Manual do professor.

O material ainda orienta em quais aspectos os professores devem-se pautar para realizar a avaliação dos estudantes, tendo como ponto de partida algumas premissas abordadas nos PCNs. Além do mais, fornece atividades adicionais e específicas para cada unidade, bem como uma lista de questões de vestibulares de diversos anos e apresenta notas culturais sobre os temas abordados em cada unidade.

3.3.2 Livro do estudante

Em termos estruturais, os três livros da coleção possuem a mesma lógica sequencial, em outros termos, possuem a mesma quantidade de unidades e organização estilística. Dessa forma, o início do livro conta com uma breve apresentação dos autores e a sinalização do volume da obra, sendo sequenciado por dados da ficha catalográfica, a qual contém informações de publicação e da editora. A apresentação do livro, em sucessão, é uma forma de diálogo entre os autores e os estudantes que irão utilizar o mesmo, fornecendo informações relacionadas ao uso da língua inglesa no mundo atual, sobre o objetivo da coleção e quais as suas finalidades.

O sumário (Figura 2), o qual recebe o título de *Contents*, mostra os conteúdos a serem abordados nas oito (8) unidades presentes em cada livro. Ressaltamos que a cada duas unidades há uma revisão dos conteúdos abordados até então. De forma geral, os volumes abordam seções de comunicação escrita e oral (*reading, writing, listening e speaking*), trabalhadas em seções específicas.

No que tange as seções em específico, o tópico *Conheça seu livro* apresenta cada uma delas. No total são dezoito (18) seções, cada uma possuindo uma finalidade, como destacaremos a seguir. *Doing research on the internet* mostra dicas sobre o uso da internet

para pesquisas escolares e *tips into practice* mostra dicas para aplicar estratégias na compreensão de textos escritos e orais. Ambas as seções são trazidas apenas no início do livro, apresentadas antes da primeira unidade.

Diferentemente das anteriores, as seções descritas a seguir são abordadas em cada unidade dos três volumes da coleção, como é possível observar na Figura 2. *Warming up* objetiva o trabalho com os elementos (imagem e texto) de abertura da unidade, visado à discussão do tema. *Reading* contempla o texto principal da unidade, bem como contém as subseções *Before Reading*, *Reading for General Comprehension* e *Reading for Detailed* voltadas para a compreensão textual e *Comprehension and Reading for Critical Thinking* para a reflexão crítica sobre o texto. *Vocabulary study*, por sua vez, refere-se ao estudo de vocabulário, enquanto *language in use* aborda questões gramaticais, a partir de perspectivas da língua em uso. As habilidades de fala, escuta e escrita são abordadas, de forma específica, nas seções *Listening and speaking*, a qual abrange atividades de comunicação oral (fala e escuta) e *Writing*, uma vez que propõe a escrita de um texto a partir dos textos trabalhados na unidade. *Looking Ahead* tenciona promover um debate com os colegas sobre questões relevantes da unidade.

A seção *Review* e sua subseção *Project* são trazidas após cada duas unidades estudadas. A primeira tem por objetivo promover uma revisão dos conteúdos trabalhados, bem como fornecer questões de vestibulares sobre os mesmos. *Project*, conseqüentemente, propõe o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares em grupo, partindo dos temas estudados.

Para finalizar, as sete (7) seções a seguir são apresentadas apenas no final do livro, uma vez que são compreendidas, pelos autores da obra, como materiais de apoio. *Language reference and extra practice* fornece exercícios sobre o conteúdo linguístico abordado em cada unidade. Já a *Irregular verbs* lista verbos irregulares no passado em ordem alfabética. *Extra activities*, em suma, traz atividades adicionais relacionadas aos conteúdos de cada unidade. Por sua vez, *Studying for ENEM* tem por objetivo auxiliar no estudo para o Exame Nacional do Ensino Médio através de questões de provas anteriores. *Glossary* lista o significado de expressões e palavras utilizadas nos livros, enquanto *Index* lista todos os tópicos gramaticais trabalhados em cada livro. Para finalizar, *Bibliography* apresenta a bibliografia utilizada durante a elaboração da obra.

3.4 APARATO METODOLÓGICO

Ninin (2018) pontua que a pergunta pode ser monológica ou dialógica. A primeira é guiada pela noção de certo e errado, contribuindo para a contração dialógica. A segunda, por sua vez, contribui para a ampliação do pensamento e o desenvolvimento da habilidade argumentativa. A mesma autora esclarece que para auxiliar na ação discursiva, as perguntas são categorizadas quanto à *forma, tipo, natureza, conteúdo, condução temática e efeito de sentido*. Tais categorizações auxiliam na análise e na percepção do papel discursivo da pergunta no seu contexto de atuação. No livro, a autora enfatiza que elas foram desenvolvidas e analisadas a partir de situações interacionais orais. Todavia, adaptamos a análise dessas perguntas para a situação interacional escrita do LD, visando contribuir com o trabalho da expansão dialógica no contexto escrito.

No que tange à forma da pergunta, ou seja, como é o objeto é abordado, destacamos a forma *matricial, declarativa, interrogativa, em forma de lista, multimodal e lista*. Em linhas gerais, a pergunta *matricial* ocorre por meio de tabela, objetivando respostas e comparações rápidas para a discussão sobre o raciocínio utilizado para tratar o objeto. Por sua vez, a *declarativa*, por declarar algo, direciona para a adoção de um posicionamento frente ao que está sendo discutido. A pergunta *interrogativa* é marcada por marcadores interrogativos tais como o que, qual, por que, quando e entre outros, contribuindo, de forma direta, para a expansão dialógica por meio das três dimensões. A pergunta em *forma de lista* apresenta opção de escolha entre polos positivos/negativo e sim/não, por exemplo, pois requer a qualificação de algum aspecto da atividade. Imagens, gráficos e tabelas são características da pergunta *multimodal*, possibilitando a articulação do conhecimento inter/transdisciplinar.

Para o tipo, a pergunta pode ser classificada como *fechada, aberta, dependente, irrelevante, de esclarecimento, de sínteses, expansiva, polêmica, de causa-efeito e fraudada*. As perguntas *abertas e fechadas*, como já sugere os próprios nomes, restringem ou ampliam a possibilidade de resposta, pois, dependendo como o objeto é abordado, limita a discussão sobre o objeto. Na classificação *dependente*, a pergunta resgata algum aspecto já destacado previamente, visando à necessidade de articulação de todos os aspectos abordados durante o desenvolvimento da atividade. Quando a pergunta requer justificativa de pontos mencionados e discutidos, a mesma é classificada como sendo de *esclarecimento*, enquanto a pergunta de *síntese* objetiva pontuar as ideias centrais do objeto em questão. A pergunta de *expansão* possibilita aprofundar o pensamento sobre o que está sendo abordado. A de *causa-efeito*

explora as diferentes relações sobre o mesmo objeto na mesma atividade, enquanto a pergunta *polêmica* requer posicionamento frente ao assunto. A *fraudada* refere-se à pergunta que apresenta a resposta de forma implícita.

A pergunta também pode ser categorizada em relação a sua natureza, sendo *etnográfica, didática e condicional*. A primeira visa o conhecimento cultural sobre o objeto da atividade, e pode ser subdividida em descritiva, ao indagar a descrição do mesmo, estrutural, a qual requer a explicação da organização do conhecimento em relação ao objeto, e contrastiva, pois sugere que o confronto das situações. A pergunta didática tem relação com o ensino, pois refere-se à aprendizagem e ao conhecimento pedagógico, inserindo-se na classificação de mediadora, provocando o estudante a pensar sobre o conteúdo ou de facilitadora, pontuando aspectos centrais do assunto. A pergunta *condicional* tem por objetivo apresentar hipóteses sobre o assunto, com o intuito de expandir o mesmo e gerar novas ações discursivas. Ninin (2018) afirma que este tipo de pergunta precisa ser frequente na sala de aula para contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítico-argumentativa do estudante.

Para o conteúdo, a autora mencionada destaca que a pergunta requer um fato ou conceito sobre o que está em discussão, o que, muitas vezes, auxilia na organização do pensamento, pois as respostas demandam a necessidade de recorrer à memória. Por isso as perguntas referentes ao *modo de agir* abrem espaço para reflexão sobre atitudes perante o objeto em discussão, enquanto as perguntas que direcionam para o *sentido/significado* versam sobre a compreensão do conteúdo por meio dos marcadores por que e para que com o intuito de desenvolver a capacidade argumentativa durante a interação.

As perguntas de *introdução, problematização, desenvolvimento, focal* e de *fechamento* são categorizadas quanto à condução temática ou, em outras palavras, à progressão do assunto. Assim, a pergunta de *introdução* refere-se ao conhecimento prévio do assunto para desenvolver futuras discussões. Diferentemente, a pergunta de caráter *problematizador* gera conflito sobre o que está sendo discutindo, necessitando de solução através do conhecimento prévio discutido a partir da pergunta de introdução. Para a articulação da discussão, as perguntas de *desenvolvimento* auxiliam na compreensão do conhecimento no momento da interação. As perguntas *focais* têm por objetivo retomar o foco da discussão e, por isso, são mais comuns em atividades orais. Ao contrário do que o nome pode remeter, as perguntas de *fechamento* organizam o que já foi discutido sobre o assunto, orientando para novas discussões sobre o objeto.

Para o efeito de sentido, as perguntas podem ser classificadas como *plenas*, *semirretóricas*, *retóricas*, *metadiscursivas*, *modalizadas* e *não modalizadas*. A pergunta *plena* visa a interlocução entre os participantes da atividade, já que o objetivo da pergunta não é testar o conhecimento, mas sim estabelecer a interação. Quando a resposta da pergunta é fornecida pelo próprio interlocutor durante a discussão, ela pode ser caracterizada como *semirretórica*. A pergunta *retórica*, por sua vez, ocorre quando não há necessidade de resposta, pois ela é uma maneira de manter os participantes da interação envolvidos na conversa. Apesar de ser semelhante, por não necessitar de resposta, a pergunta *metadiscursiva* auxilia o interlocutor no encadeamento discursivo do assunto. As perguntas *modalizadas* visam à inserção de um novo ponto de vista sobre o objeto que está sendo discutido, enquanto as *não modalizadas* não objetivam novos pontos de vistas.

As perguntas linguístico-discursivas são caracterizadas pelos *mecanismos de pressuposição*, *paráfrase*, *distribuição de vozes*, *valoração* e pelas *formas verbais* utilizadas. Para o primeiro mecanismo, a *pressuposição* tem caráter persuasivo, pois tem o intuito de direcionar o caminho que a atividade deve tomar. A *paráfrase*, por recorrer a aspectos linguísticos já apresentados, pode retomar a ação discursiva ou explicação de algum aspecto da atividade. A *distribuição de vozes* tem a intenção de oferecer ou negar responsabilidade discursiva, como exemplo neutralidade ou apagamento da voz do participante sobre o objeto.

O *mecanismo de valoração* e a *forma verbal* utilizada na pergunta contribuem para a contração e expansão dialógica. O primeiro organiza a discussão, pois direciona como deve ser recebido o sentido sobre o que é perguntado, contribuindo para a contração dialógica, uma vez que determina o sentido/significado do objeto durante a atividade. As *formas verbais* da pergunta, ou seja, presente, passado, futuro e suas variações, contribuem tanto para a expansão quanto contração dialógica. Por exemplo, perguntas modo subjuntivo, por apresentarem caráter hipotético e de possibilidade, permite a expansão dialógica do assunto, enquanto perguntas no modo do indicativo contribuem para a contração dialógica, pois direciona para a concordância com o posicionamento de quem está perguntando. O quadro 7 ilustra as categorizações das perguntas elaboradas por Ninin (2018) apresentadas.

Quadro 7 - Esquematização das perguntas para expansão dialógica (NININ, 2018)

FORMA	Matriciais Declarativas Interrogativas	Listas Multimodais Mistas	
TIPO	Fechadas Abertas → expansão → contração Dependentes	Causa-efeito Irrelevantes Esclarecimentos	Sínteses Expansivas Polêmicas Fraudadas
NATUREZA	Etnográficas → Descritiva → estrutural → contrastiva Didáticas → mediadoras → facilitadoras Condicionais ou hipotéticas		
CONTEÚDO	Fato, conceito ou modo de agir Sentidos/significados Relações interpessoais, atitudes, comportamentos ou sentimentos		
CONDUÇÃO TEMÁTICA	Introdução Problematizadoras	Desenvolvimento Focais Fechamento	
EFEITO DE SENTIDO	Plenas Semirretóricas Retóricas	Metadiscursivas Modalizadas Não-modalizadas	
CARACTERÍSTICA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	Mecanismo de pressuposição Mecanismo de paráfrase Mecanismo de distribuição de vozes Mecanismo de valoração Formas verbais		

Fonte: Categorização das perguntas elaboradas por Ninin (2018) (adaptado)

Tendo em mente que o objetivo da pesquisa é analisar as perguntas de compreensão textual do livro didático de inglês *Way To Go!* tomando como base as premissas elencadas no PNLD sob o viés da linguística aplicada, essas categorizações elaboradas por Ninin (2008) dão suporte nossa análise de dados.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, ou seja, esclarecemos e detalhamos quais unidades foram contempladas para análise. Além do mais, retomamos as classificações das perguntas elaboradas por Marcuschi (2008) e Ninin (2018) para embasar a análise das atividades de compreensão textual. Para finalizar, definimos as categorizações dos nossos dados à luz de toda a perspectiva teórica suporte para a nossa análise.

3.5.1 Manual do professor

Retomando que um dos nossos objetivos para o manual do professor é observar a orientação para o trabalho interdisciplinar, selecionamos a seção *Interdisciplinaridade* do MP. Para isso, consideramos o posicionamento de Moita Lopes (2006/2011) e outros autores sobre essa perspectiva. Dessa forma, para melhor investigar tal fato, optamos por categorizar a seção da seguinte forma: 1) há orientação para o trabalho interdisciplinar e 2) não há orientação para o trabalho interdisciplinar. Destacamos que a análise do manual do professor contribui para a análise das atividades de leitura e, conseqüentemente, para a elaboração das perguntas complementares.

3.5.2 Livro do estudante

Para a coleta dos dados no livro do estudante, realizamos um trabalho de seleção, visando decidir quais unidades de cada volume da coleção analisaremos. Ao total, selecionamos oito (8) unidades para a análise (quadro 8), uma vez que elas apresentam temas que contemplam os compromissos contemporâneos retratados no PNLD, tais como respeito à diversidade cultural, étnico-racial e de gênero, combate a violência, sustentabilidade e cidadania. Relembramos que selecionamos as seções *Reading* e *Looking Ahead* de cada unidade, em outras palavras, atividades de compreensão textual.

Quadro 8 - Unidades selecionadas para análise

Unidade	Seções selecionadas	Volume
Technology in the classroom: what teachers want	RFGC ⁹ RFDC ¹⁰	1
Traveling Around Brazil	RFCT ¹¹ Looking Ahead	
Save the world! Go green!	RFCT	
Cultural Diffusion	RFGC RFDC RFCT Looking Ahead	2
Climate Change	RFCT	
Ethnic Diversity in Brazil	RFCT Looking Ahead	3
Save the Amazon	RFCT	
Women in Literature	RFDC RFGC RFCT	
Falling in Love	RFCT	

Como é pontuado no edital do PNLD e no seu Guia Nacional, o Livro Didático deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e da formação cidadã do estudante. No material selecionado para análise, as seções *Reading e Looking Ahead* são responsáveis por tais contribuições. Considerando o viés da Linguística Aplicada, para analisar as atividades de compreensão textual, adotamos as tipologias das perguntas de compreensão nos livros didáticos (*a cor do cavalo branco de napoleão, cópias, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas*) propostas por Marcuschi (2008) e as perguntas de forma (*interrogativa, multimodal, declarativa*), tipo (*fechada, aberta, expansiva, polêmica, causa-efeito*), natureza (*etnográfica, didática e condicional*), condução temática

⁹ Reading for General Comprehension.

¹⁰ Reading for Detailed Comprehension.

¹¹ Reading for Critical Thinking.

(*problematizadora, focal, desenvolvimento*) e características *linguístico-discursivas* (*distribuição de vozes, valoração, formas verbais*) elaboradas por Ninin (2018) para observar se há espaço para a interpretação do texto na perspectiva crítico-reflexiva e expansiva dialógica.

Ao fim da análise, refletiremos se e como o livro didático do estudante contribui para a abordagem dos compromissos contemporâneos numa perspectiva crítica e expansiva dialógica, auxiliando a formação cidadã do estudante.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DAS PERGUNTAS COMPLEMENTARES

Após as análises dos dados, objetivamos elaborar perguntas complementares sobre os temas abordados nas unidades analisadas do LDLI em questão. Esclarecemos que o nosso intuito não é elaborar um material impositivo, mas sim mostrar que ele pode ser adaptável para cada contexto que o livro seja utilizado, fornecendo orientações para que seja desenvolvido um trabalho crítico-reflexivo. Ademais, também esclarecemos que não tivemos por finalidade realizar uma análise crítica negativa do LD *Way to Go!*, mas sim apresentar formas alternativas para o trabalho na perspectiva da interdisciplinaridade e desenvolvimento do pensamento crítico a luz da LA contemporânea. Por isso, para a elaboração das perguntas complementares, partiremos dos resultados da nossa análise.

Como procedimento para elaboração das perguntas, seguiremos o mesmo embasamento teórico utilizado para a análise dos dados. Em detalhes, as tipologias elaboradas Ninin (2018), bem como o *meaning making* e a visão de *critique* retratada por Monte-Mór (2018) e a noção de cidadão ativo de Mattos (2011). No segmento a seguir, apresentaremos a análise e, em conjunto, as perguntas complementares elaboradas.

4 ANÁLISE DE DADOS

Como já esclarecido em tópicos anteriores, o objetivo geral do estudo é analisar como as atividades de compreensão textual do livro didático *Way To Go!* e elaborar perguntas complementares. O quadro 9 retoma a nossa pergunta de pesquisa.

Quadro 9 - Pergunta de pesquisa

Como as atividades de compreensão textual presentes no livro de inglês *Way To Go!* são abordadas? Elas possibilitam a expansão dialógica no viés crítico dos temas sociais elencados no PNLD?

Tendo isso em mente, no presente capítulo apresentamos a análise da coleção didática, tanto o manual do professor quanto o livro do estudante, tomando como base a interdisciplinaridade proposta pela LA contemporânea, as temáticas necessárias ao LD elencadas pelo PNLD e as classificações de perguntas proposta por Marcuschi (2008) e Ninin (2018). Em tempo, também apresentamos as perguntas complementares ao *Way To Go!*, elaboradas com o intuito de apresentar meios de abordar o material na perspectiva expansiva dialógica do campo teórico no qual este estudo está baseado.

4.1 MANUAL DO PROFESSOR

Considerando que o objetivo da presente pesquisa é a análise de atividades de leitura no livro didático, consideramos importante direcionar o olhar para o manual do professor, intentando observar como este pode orientar e auxiliar o docente na prática pedagógica. Partimos do ponto de que “a obra busca envolver os alunos na construção de sentidos que se dá na prática discursiva, para que possa agir no mundo social.” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 227). Assim, já observamos conexão com os pressupostos da Linguística Aplicada Contemporânea (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2006) e com a perspectiva de expansiva dialógica (NININ, 2018).

Para a compreensão escrita, os autores da coleção didática destacam que um dos objetivos das atividades sobre o texto é compreender que leitura não é somente um processo de decodificação e compreensão, é também uma forma de estimular a formação de leitores críticos. As atividades de leitura são formadas pelas seções *Reading* e *Looking Ahead*. O

Reading é composto pelas subseções *Reading for General Comprehension*, *Reading for Detailed Comprehension* e *Reading for Critical Thinking*, as quais, respectivamente, trabalham a compreensão geral e detalhada do texto, bem como o pensamento crítico. Destacamos que para o trabalho crítico, o MP orienta a discussão sobre “quais interesses ou ponto de vista são privilegiados ou ignorados no texto.” (FRANCO; TAVARES, 2016).

Esse trabalho progressivo da leitura, em outras palavras, primeiro o entendimento das informações trazidas pelo texto para depois refletir criticamente sobre as mesmas, corrobora com o pensamento de Araújo (2016) quando ela destaca a importância da compreensão do texto para o trabalho em termos crítico-reflexivo, pois, em muitos casos, os textos apresentados no LDLI é o primeiro contato dos estudantes com a expressão escrita no idioma em questão.

O MP esclarece que trabalho interdisciplinar, referente à temática em questão e não ao texto trabalhado, bem como a reflexão com a realidade social fica a cargo da seção *Looking Ahead*, o que contribui para o entendimento de que os conteúdos abordados no LDLI são lineares e cumulativos (TÍLIO, 2008). De certa forma, consideramos que esta é uma configuração que pode ser repensada, pois compreendemos a importância de trabalhar os aspectos interdisciplinares que são apresentados no texto principal de cada unidade da obra didática.

Para observar a noção interdisciplinar que orienta a coleção didática *Way To Go!*, selecionamos alguns trechos, apresentados na forma de excertos, da seção interdisciplinaridade, a qual também está presente no manual do professor como mostra a figura 2.

Quadro 10 - Interdisciplinaridade 1

Acreditamos que a construção conjunta do conhecimento implica romper os limites escritos da disciplina e ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo. Desse modo, buscamos, nesta obra, favorecer a interdisciplinaridade, tanto na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias quanto na relação entre áreas, por meio da discussão de temas e questões socialmente relevantes e de atividades e projetos integradores propostos das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Fonte: Manual do professor 1 (FRANCO E TAVARES, 2016, p. 229)

O primeiro excerto consiste no parágrafo inicial da seção mencionada e define a visão de interdisciplinaridade adotada, em detalhes, o trabalho que rompe com a noção da disciplinaridade unidirecional em todos os componentes disciplinares, pois visa ampliar a concepção de mundo através de aspectos concernentes às várias realidades sociais. Ao considerar esta visão sobre o trabalho interdisciplinar, o MP segue as orientações propostas pelos PCNs e OCEM, documentos da educação em voga na época de publicação da coleção didática em análise.

Em relação ao campo teórico que guia nossa pesquisa, Moita Lopes (2006) retrata que a noção de interdisciplinaridade começou a ser apresentada ainda na década de 80, entretanto, na prática, esta noção não era abordada. Em publicações mais recentes, o mesmo autor pontua a necessidade de um trabalho indisciplinar no que tange ultrapassar os limites existentes entre as áreas do conhecimento, com o intuito de compreender a sociedade. Assim, observamos semelhança entre as noções do trabalho interdisciplinar presente no MP e na LA.

Quadro 11 - Interdisciplinaridade 2

Com relação à interdisciplinaridade, cumpre destacar a seção *Looking Ahead*, que traz perguntas e, em algumas unidades, pequenos textos para ajudar os alunos a aprofundar a reflexão sobre o tema da unidade e relacioná-lo com sua realidade pessoal e seu contexto social, levando em consideração diferentes perspectivas. Ao convidar os alunos a refletir sobre a comunidade em que estão inseridos, buscamos incentivá-los a trazer conhecimentos de diferentes disciplinas e a contribuir, de alguma forma, para melhorar a realidade em que vivem.

Fonte: Manual do professor 1 (FRANCO E TAVARES, 2016, p. 229)

O excerto acima menciona que a seção *Looking Ahead* é uma das seções do LD que aborda perguntas interdisciplinares sobre a temática adotada na unidade do livro do estudante, com o intuito de refletir sobre a realidade pessoal e contexto social dos estudantes. Tal reflexão torna possível perceber aspectos culturais, sociais e políticos dominantes e, a partir disto, contribuir com mudanças melhorias na realidade em que estão envolvidos.

Leffa (2001) aponta que um dos objetivos dos estudos da LA é contribuir com resolução dos problemas atuais já que os mesmos são de relevância social (LEFFA, 2001), por isso, é uma área bem preparada para dar retorno à sociedade. Assim, tendo em mente que o MP considera o trabalho interdisciplinar como uma forma de incentivar a busca de

conhecimentos variados para a melhoria da sociedade, percebemos outro ponto em comum com o nosso aporte teórico.

Quadro 12 - Interdisciplinaridade 3

Sem ignorar as especificidades e identidade próprias das disciplinas, buscamos estabelecer articulações entre diversas disciplinas e com os problemas presentes na vida para a promoção da reflexão crítica e para o desenvolvimento de atividade e projetos de sua comunidade, em que os jovens participem como agentes transformadores.

Fonte: Manual do professor 1 (FRANCO E TAVARES, 2016, p. 229)

O último excerto encerra a seção mencionada concluindo que o trabalho na perspectiva interdisciplinar pode contribuir para a reflexão crítica e para a participação ativa na sociedade, contribuindo também, assim, para a noção de cidadania. Nesse sentido, retomamos Rajagopalan (2003/2006) sobre a LAC e Pennycook (2006) sobre a LA transgressiva, no que tange à necessidade de trabalhar com novos conceitos e novas perspectivas, abandonando o caráter disciplinar hegemônico, ultrapassando as barreiras do conhecimento e refletindo sobre o que, até poucos anos, não era posto em pauta.

Os autores pontuam que o trabalho na perspectiva interdisciplinar auxilia no comprometimento dos jovens estudantes como agentes que trabalham em prol da sociedade. Tal pensamento coaduna-se ao que Monte-Mór (2018) reconhece por *meaning making*, ou seja, transportar um conhecimento aprendido e partilhado nas aulas para a realidade social do estudante visando contribuições para a comunidade em que ele está inserido. Nessa perspectiva, a instituição escola, construída e regulada pelas relações de poder da sociedade, passa a ser compreendida como um lugar que busca ir além da formação conteudística do estudante e este deixa de ser compreendido como um recipiente a ser preenchido para desempenhar função específica em um segmento específico.

Essa noção de trabalho interdisciplinar também corrobora com o que Rojo (2006) pontua como leveza do pensamento para dois aspectos. O primeiro é referente à visão do estudante como um sujeito heterogêneo e situado em um contexto sócio-histórico-cultural que ganhou notoriedade após as teorias e movimentos considerados pós-modernistas (feminismo, antirracismo e outras). Por sua vez, o segundo aspecto é voltado para o fato de que a concepção de ensino voltada para o panorama social passou a ser abordada recentemente em coleções didáticas de língua inglesa, pois como declara Paiva (2009), os LDLI, até os anos

finais do século passado, consistiam em ensino da comunicação oral e escrita ancoradas na estrutura gramatical.

Ao observar a figura 2, percebemos que o manual do professor, além de apresentar aspectos referentes à interdisciplinaridade, esclarece os pressupostos metodológicos que orientam a elaboração da coleção em análise, bem como fornece informações que auxiliam na expansão do conhecimento da LI através de notas culturais e linguísticas, questões do ENEM e atividades adicionais. Esclarecemos que os últimos aspectos não são parte do escopo dos objetivos da presente pesquisa e, por isso, não serão analisados.

Ao debruçar-nos sobre o que destaca o manual do professor sobre o trabalho com o texto e a interdisciplinaridade, compreendemos que as orientações pretendem o progresso gradual no trabalho com a leitura, percorrendo as visões tradicionais até a noção de reflexão visando à ação e transformação social, o que pode ser abordado sob a noção expansiva dialógica, como propõe Ninin (2018). Assim, concluímos que a elaboração do MP está pautada nas considerações da Linguística Aplicada Contemporânea, uma vez que há a orientação do trabalho interdisciplinar visando às práticas sociais. Para observar como ocorre tais abordagens na prática, na seção seguinte apresentamos a análise das seções *Reading* e *Looking Ahead* presentes no livro do estudante.

4.2 LIVRO DO ESTUDANTE

Como mencionado na metodologia, para a análise dos dados foram selecionadas duas seções do livro do estudante, *Reading* e *Looking Ahead*. A primeira seção é composta pelas subseções *Reading for general comprehension*, *Reading for detailed comprehension* e *Reading for Critical Thinking*. Esclarecemos que algumas subseções estão representadas através de quadros enquanto outras por meio de figuras devido a necessidades específicas de cada uma.

Sendo assim, para o livro do estudante, analisamos as atividades de compreensão textual tomando como base as tipologias de perguntas elaboradas por Marcuschi (2008) e Ninin (2018). Através destas, elaboramos as perguntas complementares para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e expansivo, bem como para o trabalho interdisciplinar referentes a outras disciplinas do conhecimento, tanto para a subseção *Reading for Critical Thinking* como para a seção *Looking Ahead*.

4.2.1 Análise das seções Reading

Para as duas primeiras subseções, ou seja, *Reading for General Comprehension* e *Reading for Detailed Comprehension*, enfatizamos que analisamos uma unidade de cada volume da coleção, pois para a RFGC e RFDC o objetivo é observar o trabalho de compreensão textual para, a partir disto, analisar o trabalho crítico do texto da subseção *Reading for Critical Thinking*.

Tendo em mente que o objetivo da presente dissertação é analisar as atividades de compreensão dos textos da coleção didática em questão, com o intuito de elaborar perguntas complementares na perspectiva crítico-reflexiva e expansiva dialógica das temáticas que abrangem os compromissos contemporâneos elencados no PNLD, para a análise da subseção RFCT, selecionamos um total de oito unidades dentre os três volumes da coleção didática *Way To Go!*, pois são essas as unidades que os assuntos abordados se adequam aos compromissos listados no programa do LD.

4.2.1.1 Reading for general comprehension

A subseção *Reading for General Comprehension* tem por objetivo auxiliar a identificar a ideia geral abordada no texto principal das unidades. O quadro 13 representa a primeira unidade, intitulada *Technology in the classroom: what teachers want*, do primeiro volume da coleção didática.

Quadro 13 - Reading for general comprehension 1

Choose the correct item that answers each question below (▲ or ■). Write the answers in your notebook.

a. Which Keywords best connect to the main idea of the text?

▲ teachers – students

■ technology - education

b. According to the text, what do teachers want?

▲ They want more training to use technology in the classroom.

■ They want more technology in the classroom at a reduced cost.

Fonte: Franco e Tavares (2016)

O enunciado declarativo orienta que os estudantes escolham a resposta correta de cada alternativa tomando como base as informações apresentadas no texto principal da unidade. A alternativa *a* pergunta quais palavras-chaves se conectam melhor com a ideia principal do texto, enquanto a alternativa *b* pergunta o que os professores querem. Ambas alternativas são compostas por duas possibilidades de escolha como a resposta correta. No que tange à tipologia proposta por Marcuschi (2008), as perguntas dessa subseção podem ser classificadas como objetivas, pois podem ser consideradas atividades de decodificação sobre as informações textuais e, por isso, as respostas só podem ser encontradas no texto.

Considerando as categorizações de forma e tipo de Ninin (2018), as alternativas *a* e *b* podem ser classificadas como *interrogativas*, já que utilizam os termos quais (*which?*) e qual (*what?*); e *fechada*, pois, por apresentar alternativas para escolha, limita a resposta. Importante esclarecer que tais classificações são referentes a forma e tipo da pergunta. Quanto ao conteúdo, as alternativas podem ser classificadas como perguntas sobre *fato*, uma vez que ambas visam à recuperação de informações já apresentadas, não necessitando de um pensamento autônomo fundamentado.

Durante o estudo dos três volumes da coleção didática, observamos que as perguntas objetivas (MARCUSCHI, 2008) são recorrentes nessa subseção em análise. Reconhecemos a importância de perguntas que versem sobre a compreensão geral do texto e, de forma didática, podemos concluir que a recorrência dessas perguntas é uma maneira de organizar o conteúdo, o que pode auxiliar a estruturação do pensamento do estudante. Entretanto, perguntas monológicas não proporcionam processos argumentativos (NININ, 2018) e, conseqüentemente, não estimulam a reflexão crítica (MARCUSCHI, 2008), por isso destacamos novamente a necessidade de perguntas elaboradas sob o viés crítico no LDLI.

Tendo em mente a recorrência de perguntas objetivas, com o intuito de não tornar a análise repetitiva, nos atemos a mostrar a subseção *Reading for General Comprehension* da primeira unidade do segundo volume e da sétima unidade do último volume do LD em pauta, quadros 14 e 15, respectivamente.

Quadro 14 - Reading for general comprehension 2

According to the text, which statement below is correct? Write the answer in your notebook.

- a. Cultural diffusion is happening just from one generation to the next.
- b. The dissemination of cultures around the world is happening at a rapid pace.

c. Cultural spread is increasing contact among people, except in non-Western countries.

Fonte: Franco e Tavares (2016)

O quadro 14 é referente ao texto *Cultural diffusion*, cuja unidade possui o mesmo título. Como representado na figura anterior, há apenas um questionamento nessa subseção, o qual indaga qual das três alternativas apresentadas são corretas tomando como base o texto. Estas últimas são frases que contém posicionamentos sobre a temática em questão.

Quadro 15 - Reading for general comprehension 3

1. What is the main purpose of the text? Write the answer in your notebook.

a. To offer literacy criticism of the novel *Jane Eyre*.

b. To present the main events in the novel *Jane Eyre*.

2. What themes are mentioned in *Jane Eyre*? Write the answer to this question in your notebook.

a. Racial justice.

b. A woman's search for love.

c. Surviving a difficult of childhood.

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Por sua vez, o quadro 15 faz parte do rol de atividade sobre o texto *Jane Eyre* da sétima unidade do terceiro volume, intitulada *Women in Literature*. A primeira questão indaga o propósito do texto, enquanto a última questiona sobre quais temas são mencionados no texto.

Esclarecemos que não encontramos características quanto à natureza, condução temática e sentido que se enquadram na classificação de Ninin (2018). Pontuamos que essa subseção pode se adequar à dimensão epistêmica, pois sugere um resgate de definições apresentadas no texto. Os próprios autores da coleção didática pontuam que o objetivo dessa subseção é compreender a ideia geral do texto, característica primária de concepções tradicionais de leitura, uma vez que o objetivo é compreender e identificar a mensagem do texto, sem considerar aspectos exteriores ao mesmo. Dessa forma, todas as perguntas mostradas nos quadros 13, 14 e 15 permitem apenas uma resposta como correta, uma vez que o texto possui sentido único. Retomando que o foco é na interpretação geral, a estratégia de leitura *skimming* pode ser empregada para alcançar o objetivo.

Esclarecemos que para a elaboração das perguntas complementares, respeitamos as especificidades de cada subseção definidas pelos autores da coleção didática *Way To Go!*. Com isso, julgamos que não há necessidade de elaborar perguntas complementares para esta subseção. Indo adiante, esclarecemos que consideramos de extrema importância o trabalho de interpretação da mensagem intencionada pelo texto, pois é a partir dela que se torna possível o trabalho aprofundando através de perspectivas extratextuais do mesmo.

4.2.1.2 Reading for detailed comprehension

A figura 3 representa a subseção *Reading for detailed comprehension* da unidade *Studying with technology*, primeira unidade do primeiro volume da coleção didática em análise. *Technology in the classroom: what teachers want* é o texto principal dessa unidade.

Figura 3 - Reading for detailed comprehension 1

READING FOR DETAILED COMPREHENSION Explique aos alunos que esta leitura se destina à compreensão detalhada do texto; portanto, eles deverão reler o texto para identificar informações específicas.

- The text is divided into four parts (a-d) listed on the left. What is the main topic of each part? Write the answers in your notebook. Use expressions from the box on the right.

a. Teachers want more tech	<input type="radio"/> Reasons for teachers to use technology in the classroom.
b. Teachers want affordable tech	<input type="radio"/> Obstacles to use technology in the classroom.
c. Teachers want web-based tools	<input type="radio"/> The amount of technology used in the classroom.
d. Teachers want to engage students	<input type="radio"/> Popular technological resources used in the classroom.
- Replace the icon  with the statistics from the box on the right to complete the following statements. Write the answers in your notebook. a. three-in-four; b. one-in-five; c. 76%

a.  teachers want to have more technology in the classroom.	one-in-five three-in-four 76%
b. About  teachers believe they have the right level of technology in the classroom.	
c.  of teachers use technology to respond to a variety of learning styles.	
- Answer the questions below with a fragment from the text. Write the answers in your notebook.

a. Cost is too high / Budget (is the biggest barrier to accessing technology in the classroom). b. Increase student motivation to learn. c. Websites

 - What is the principal obstacle for teachers to use technology in the classroom?
 - What is the top reason for teachers to use technology in the classroom?
 - What are the most popular tech resources used in the classroom?

Fonte: Franco e Tavares (2016)

A subseção representada na figura 3 é dividida em três questões. A primeira questão retoma aspectos estruturais do texto, explicando que o mesmo é dividido em quatro partes e em cada uma contém assuntos específicos relacionados com a temática abordada. Ainda nessa

questão há quatro alternativas que devem ser relacionadas com as opções inseridas no *box* ao lado, com cada alternativa só podendo ser relacionada a uma opção correta. Na tipologia de Marcuschi (2008), essa questão pode ser classificada como objetiva, pois é preciso resgatar informações contidas no texto para a resposta correta.

A questão seguinte é composta por um enunciado, três alternativas e um *box* contendo porcentagens presentes no texto principal (figura 4). O enunciado sugere que os símbolos presentes em cada alternativa sejam substituídos pela porcentagem correta contida no *box* ao lado. Essa atividade pode ser classificada como cópias, já que ela direciona para preencher as lacunas de acordo com as informações contidas no texto (MARCUSCHI, 2008).

No que tange às categorizações de Ninin (2008), essa questão pode ser classificada como fechada, uma vez que restringe as possibilidades de resposta; sobre conceito, pois requer respostas pontuais; sobre fatos, já que demanda conexão com a ação discursiva apresentada, em outras palavras, com o texto; e utiliza a paráfrase como aspecto linguístico-discursivo, possuindo a característica de contração dialógica já que não permite a interação direta do estudante.

Para finalizar, a terceira questão também é composta por um enunciado e três alternativas, entretanto, difere da questão anterior. O enunciado orienta que as alternativas sejam respondidas com fragmentos presentes no texto. Assim, podemos classificá-las como cópias (MARCUSCHI, 2008), pois demandam a transcrição de partes específicas do texto. A principal característica das alternativas é o uso do termo qual (*what?*) e em relação à classificação de Ninin (2018), as alternativas podem ser interrogativas devido ao marcador interrogativo presente; abertas de contração, pois não limita o campo de resposta e não permite variadas respostas como a correta.

Seguindo o exemplo da subseção apresentada no tópico anterior, *Reading for General comprehension*, há um padrão para a subseção em pauta. Em outras palavras, percebemos que o trabalho do texto acontece por meio de uma visão tradicional de leitura, uma vez que ele é utilizado como base para o trabalho de decodificação da mensagem e vocabulário. Tomemos como exemplos as figuras 4 e 5.

Figura 4 - Reading for detailed comprehension 2

READING FOR DETAILED COMPREHENSION

Explique aos alunos que esta leitura se destina à compreensão detalhada do texto, portanto, eles devem ler o texto para identificar informações específicas.

- Replace each icon ☉ with a word or expression from the text to complete the statements below. Write the answers in your notebook.
 - In the past, ☉, ☉, and ☉ were passed on from generation to generation.
 - Today, cultures worldwide are adopting new ideas as a consequence of ☉, ☉ and ☉.
 - ☉ and ☉ were popular only in the U.S. and now are popular all over the world.
- The diagram below summarizes the text. Copy it in your notebook and, in pairs, replace each icon ☉ with an expression from the following box to complete the diagram.

high-speed communication • loss of cultural distinctiveness • cellular phones • American food chains in major cities around the world • increasing contact between people and places around the world

cellular phones
satellite TV
cybercafés

TIP Use expressões e/ou palavras-chave para criar um diagrama e, assim, organizar visualmente as ideias de um texto.

high-speed communication

trade

travel

increasing contact between people and places around the world

DIFFUSION OF POPULAR CULTURE

introduction of new customs, clothing, music trends, food habits and lifestyles into cultures everywhere at almost the same time

examples

risk

American clothing style (like denim jeans) in place of more traditional clothing

American food chains in major cities around the world

loss of cultural distinctiveness

Ao corrigir o exercício 2, resgate com os alunos as relações entre os itens do diagrama, tais como relações de exemplificação (cellular phones, satellite TV, cybercafés são exemplos de high-speed communication) e de causa e efeito (o aumento do contato entre pessoas leva à difusão de cultura popular). Isso pode ser feito em português ou inglês, a seu critério.

Fonte: Franco e Tavares (2016)

A figura 4 representa a subseção da unidade *Cultural Diffusion*. A primeira questão apresentada na figura anterior orienta o estudante a substituir o símbolo por uma palavra ou expressão presente no texto. A questão em sequência, segue o mesmo modelo, entretanto apresentada estrutura diferente, pois utiliza outros modos para a composição da resposta. Sendo assim, esta última também pode ser considerada uma pergunta multimodal (NININ, 2018), já que o diagrama é parte constituinte e essencial para a mesma.

Figura 5 - Reading for detailed comprehension 3

explicitly to promote blacks for the first time in its history, what consequences can be expected?

READING FOR DETAILED COMPREHENSION

Explique aos alunos que esta leitura se destina à compreensão detalhada do texto; portanto, eles deverão reler o texto para identificar informações específicas.

1. In your notebook write T (True) or F (False) for each statement. Then correct the false statements. Write the answers in your notebook. a. T; b. F. Social policies have started to promote social integration of blacks and mulattos. c. T; d. F. Brazil has moved from white supremacy to racial democracy.

a. New social policies are being implemented in Brazil and they address race issues.
 b. Social policies have started to promote racial segregation between blacks and mulattos.
 c. The main aim of social policies in Brazil is to provide social justice to all citizens.
 d. Brazil has moved from racial democracy to white supremacy.

2. Find fragments that express the same ideas as in the statements below. Write the answers in your notebook.

a. Brazilian policymakers are discussing the issue of race as a central topic.
 b. Affirmative actions seemed not to fit in the Brazilian context.
 c. Racial democracy in Brazil still favored whites over blacks.

Fragment: "The issue of race in Brazil has moved to the center of the social-policy agenda."
 Fragment: "Indeed, the idea of affirmative action or policies specifically designed for blacks and mulattos sounds quite odd and out of place in the Brazilian context." "In fact, the whole idea sounded preposterous and highly unlikely just a few years ago."
 Fragment: "that its racial democracy continued to privilege whites at the expense of nonwhites"

Fonte: Franco e Tavares (2016)

A figura anterior é a representação da subseção da unidade *Ethnic Diversity in Brazil* situado no terceiro volume da coleção, e o texto principal da unidade tem por título *Brazil's New Era of Racial Policy*. Seguindo o mesmo raciocínio das atividades apresentadas nas figuras 3 e 4, essa também segue a concepção tradicional de trabalho com o texto. A primeira questão orienta, tendo por base as informações do texto, classificar como verdadeiro ou falso as alternativas apresentadas, enquanto a questão seguinte requer que fragmentos retirados do texto fornecem suporte para as alternativas presentes.

Assim, podemos perceber que há ênfase na decodificação da mensagem do texto através de questão de verdadeiro ou falso e resgate de informações do texto, pois, como retrata Tílio (2008), ainda é assim que os livros didáticos compreendem o trabalho com o texto. Corroboramos com Marcuschi (2008) quando este retrata que tais atividades não são inúteis, principalmente no âmbito do ensino da língua inglesa, uma vez que há a necessidade de decodificar para saber o assunto abordado pelo texto (ARAÚJO, 2016), sendo, então, o ponto de partida para reflexões aprofundadas.

Todavia, ainda tomando como base Marcuschi (2008), atividades de compreensão textual, sobretudo atividade de compreensão detalhada como propõe os autores para a subseção em destaque, é possível a abordagem do texto numa perspectiva inovadora, ativa e construtiva, contribuindo para o tratamento do texto numa perspectiva dialógica (NININ, 2018). Em algumas unidades, tais fatores são trabalhados nas subseções *Reading for Critical Thinking*, analisadas no seguinte tópico.

4.2.1.3 Reading for Critical Thinking

Diferentemente das seções analisadas anteriormente, *Reading for General Comprehension* e *Reading for Detailed Comprehension*, a seção atual tem como objetivo principal trabalhar o texto de forma a auxiliar o desenvolvimento do perfil crítico no estudante. Portanto, não se trata apenas de atividades que versam sobre a decodificação do texto pautadas nas concepções tradicionais de leitura e, com isso, devem orientar para a expansão do pensamento.

Relembramos que para escolher as unidades para análise, tendo em mente que pretendemos propor perguntas complementares para o desenvolvimento da perspectiva expansiva sobre as temáticas abordadas, elegemos as que mais se aproximam dos compromissos contemporâneos proposto pelo edital do PNLD (diversidade cultural, étnico-racial, gêneros sociais e sustentabilidade). Esclarecemos, novamente, que debruçamos nossa atenção para as perguntas do LD porque corroboramos com a seguinte reflexão “a pergunta abre a possibilidade da instauração do sentido empurrando os interlocutores ao aberto e convocando-os a deixarem envolver-se inteiramente no processo” (NININ, 2018, p. 26).

Dessa forma, analisar as seções de *Critical Thinking*, para o primeiro volume da coleção didática, selecionamos as unidades *Save the World! Go Green!* (Salve o mundo! Seja sustentável!) e *Traveling around Brazil* (Viajando pelo Brasil). Referente ao segundo volume, optamos por trabalhar com a unidade *Cultural Diffusion* (Difusão cultural) e *Climate change* (Mudança climática). Para finalizar, selecionamos as unidades *Ethnic Diversity in Brazil* (Diversidade étnica no Brasil), *Save the Amazon* (Salve a Amazônia), *Women in Literature* (Mulheres na literatura) e *Falling in Love* (Se apaixonando).

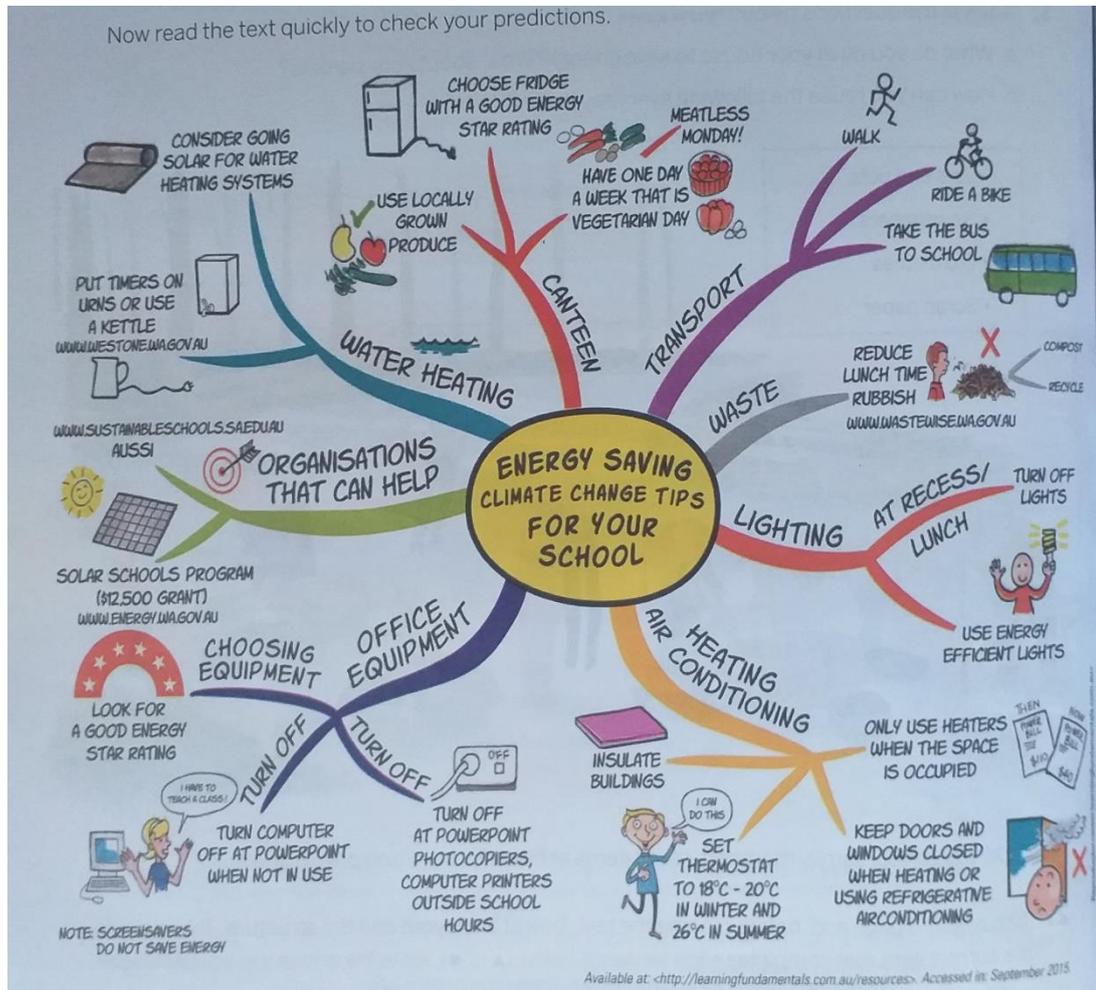
- **Save the World! Go green!**

A unidade *Save the World! Go green!* Tem o intuito de trabalhar a temática da sustentabilidade tendo em vista a abordagem das *environmentally friendly alternatives* (alternativas ecológicas sustentáveis). O texto principal da unidade (Figura 6) apresenta dicas de economia para a escola (*Energy saving climate change tips for your school*) através do gênero discursivo *mind map*¹². As dicas são referentes à organização, iluminação do ambiente,

¹² Mapa mental. Método de estudo sistematizado por Tony Buzan que objetiva a gestão de informações para melhor compreensão.

uso de ar condicionado, equipamentos para o escritório, locomoção e outros. Destacamos, entre elas, o uso de energia solar, o uso de equipamentos de baixo consumo de energia e utilização de transporte público.

Figura 6 - Texto principal 1



Fonte: Franco e Tavares (2016)

Após a descrição, percebemos que ambos mostram preocupação no que tange ao futuro do planeta em termos de preservação e sustentabilidade. Assim, julgamos que esta temática está em concordância com os compromissos contemporâneos do PNLD, uma vez que visa ao desenvolvimento da consciência referente ao bem-estar social no presente e no futuro, adequando-se à educação na perspectiva sustentável. A sustentabilidade, além de considerar o desenvolvimento social e econômico, está pautada no discurso da ética sobre o bem e o mal ou o bom e o ruim aplicado a um determinado território. Tendo isso em mente, julgamos importante refletir sobre o desenvolvimento sustentável e as desigualdades sociais que assolam o planeta.

Para observar o trabalho crítico do texto, atentemos para as perguntas no quadro 16.

Quadro 16 - Reading for critical thinking 1

- a) In your opinion, is it easy to put into practice the ideas from the mind map (on page 38)? What difficulties can your school encounter?
- b) What can you do to overcome these difficulties?
- c) What are the possible effects of following those tips in your school?

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Podemos perceber que as perguntas do quadro possuem a mesma organização estrutural. Todas elas são de caráter pessoal, podendo ser classificadas como subjetivas (MARCUSCHI, 2008) e apresentam o marcador interrogativo *What?* (Qual ou quais?). Portanto, seguindo as categorizações de Ninin (2018), as mesmas são consideradas interrogativas. Ainda seguindo a mesma linha de raciocínio, a natureza das mesmas pode ser categorizada como etnográficas, pois demandam conhecimentos específicos dos estudantes para a resposta.

Em relação ao tipo das perguntas, as classificamos como causa-efeito, pois indagam sobre atitudes em situações prático-teóricas, e em algumas delas, como exemplo a alternativa *b* (O que você pode fazer para superar essas dificuldades?), questiona sobre o que pode ser feito nesse contexto em específico. Para o conteúdo, uma vez que todas abordam indagações pessoais, as perguntas são categorizadas de relações interpessoais com foco em atitudes e comportamentos. Quanto à condução temática, a alternativa *a* se caracteriza como pergunta introdutória, enquanto *b* e *c* são referem-se ao desenvolvimento da temática. No que tange ao sentido apresentado, elas podem ser classificadas como plenas, pois requer uma resposta para o que está sendo perguntado.

A partir das categorizações anteriores, já percebemos que as perguntas foram pensadas no âmbito da perspectiva expansiva, dando margem para o avanço do raciocínio (MARCUSCHI, 2008; NININ, 2018). Indo adiante, elas reforçam que o LDLI pode contribuir para o trabalho do texto visando ao desenvolvimento crítico. Todavia, sentimos a necessidade de as mesmas apresentarem um engajamento no que tange à tomada de posicionamento que vai além da perspectiva individual, pois o conhecimento é construído a partir da compreensão de diferentes realidades. Por isso, tentamos reforçar o trabalho crítico e contemplar aspectos comunitários e globais (MONTE-MÓR, 2018) nas perguntas complementares.

No sumário de cada volume da coleção, há a descrição das unidades, incluindo temas, assuntos e aspectos interdisciplinares abordados. Para a unidade em análise, a proposta é o trabalho interdisciplinar com biologia e geografia. A partir do exposto, observamos que a relação com as disciplinas mencionadas fica a cargo do tema do texto (sustentabilidade), bem como a orientação para o professor, pois é sugerido que a discussão das perguntas aborde efeitos ambientais, sociais e econômicos. Sendo assim, entendemos que há a orientação para o trabalho na perspectiva interdisciplinar pontuada pelas considerações da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006).

Ainda considerando a orientação fornecida aos professores, o MP ressalta que a discussão deve ser realizada de forma oral em inglês ou em português. Em situações ideais de ensino, o professor disporia de condições (formação acadêmica coerente, carga horária ampliada, estrutura física e outras) adequadas para a realização da mesma, porém, em situações reais de ensino, muitas vezes, não é possível seguir tal orientação. Assim, como já mencionado, tentamos contribuir com isso a partir das perguntas complementares.

Concluimos que as perguntas já contribuem com a expansão dialógica do tema abordado. Ainda assim, visando contribuir com essa expansão na perspectiva da ação, acrescentamos alguns questionamentos. Para a alternativa *a*, compreendendo que ela é uma pergunta introdutória para o trabalho do tema na perspectiva crítica e busca fazer com que os estudantes reflitam a respeito do texto na realidade local, sentimos a necessidade de fazer refletir sobre a razão de tais dificuldades serem encontradas na escola. Portanto, acrescentamos *Why are they difficulties?* (Por que elas são dificuldades?).

Diferentemente ocorre na alternativa *b*, pois além de indagar o que o estudante pode fazer para superar as dificuldades de seguir as dicas apresentadas no texto principal, compreendemos interessante refletir sobre o que pode ser feito para superá-las, tendo em mente a abordagem do texto na perspectiva epistêmico-argumentativa (NININ, 2018) e, conseqüentemente, no viés do letramento crítico (MATTOS, 2011), já que insere o estudante como cidadão capaz de desempenhar papel ativo na sociedade. Assim, sugerimos, como pergunta complementar, *How can you do it?* (Como você pode fazer isso?).

A alternativa *c* indaga sobre os efeitos positivos de seguir as sugestões do texto na escola. Considerando o que Monte-Mór (2018) retrata por visão de critique, ou seja, o desenvolvimento crítico no contexto social mais amplo. Para essa alternativa, sugerimos indagar como esses positivos auxiliam a tornar o mundo mais *environmentally friendly* numa perspectiva interdisciplinar. Tomando como base as classificações das perguntas (NININ,

2018), percebemos que não há uma pergunta de fechamento que possibilite a tomada da discussão numa nova vertente. Por isso também com o intuito de suprir essa necessidade, como pergunta complementar, adicionamos *How these positive effects help the world going green? Take into account social, economic and enviromental aspescts*. (Como esses efeitos positivos ajudam a tornar o mundo mais sustentável? Considere aspectos sociais, econômicos e ambientais).

Ainda considerando a visão de critique, Monte- Mór (2018) pontua que é interessante que o trabalho no viés crítico considere os âmbitos individual, comunitário e global. Após a análise das perguntas, observamos que as mesmas são pautadas na perspectiva individual, uma vez que requer, de forma constante, o posicionamento do estudante. Dessa forma, decidimos adicionar mais uma alternativa que contribua com a discussão a partir da visão comunitária e global. Por isso, sugerimos *d. Are the difficulties of following these tips in your school the same encountered in other schools from your community? Why?* (d. As dificuldades de seguir essas dicas na sua escola são as mesmas encontradas em outras escolas da sua comunidade? Por quê?).

- **Traveling around Brazil**

A unidade *Traveling around Brazil*, como o próprio nome já sugere, tem por intuito trabalhar a temática viajando pelo Brasil no que tange a lugares e cidades como pontos turísticos. Em consequência, o texto principal da unidade, o qual tem por título *Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot* (Favelas do Rio de Janeiro se tornam pontos turísticos brasileiros). Em linha gerais, o mesmo pontua que as comunidades da periferia, citando como exemplo a Casa Alto Vidigal, estão cada vez mais atraindo turistas, pois eles buscam entender como é morar em locais conhecidos devido a superlotação, pobreza e conflitos entre a polícia e as gangues de droga.

Figura 7 - Texto principal 2

palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

News
RIO DE JANEIRO, BRAZIL

Rio de Janeiro's slums becoming Brazil tourist hotspot

Published: June 25, 2012
By Casey McDermott — McClatchy Newspapers

[...] A far cry from the famous Christ the Redeemer statue or the luxury Copacabana hotels, these crowded slum communities — called favelas — on the hillsides of Rio are becoming unlikely stops for visitors who are looking to get a glimpse of life beyond the bars and beaches in Brazil's tourist hotspot.

Foreign tourists — and increasingly Brazilians themselves — are flocking wide-eyed to Rio's favelas to spend a night at a bed and breakfast, sample local cuisine, take graffiti workshops or play paint-ball. In some cases, visitors are settling into these neighborhoods for weeks at a time at venues such as Casa Alto Vidigal, a favela home-turned-hostel that lures crowds with its bar and rooftop deck overlooking the city.

Nigel Parker, of Sydney, Australia, takes in the view from the entrance of favela Rocinha in Rio de Janeiro as colorful paintings of the favela hang around him.



Most of the tourists come for just a few hours, long enough to see what it's like to live in places that have reputations for crowding, crippling poverty and clashes between drug gangs and police. [...]

CENTREDAILY.COM. Available at: <www.mcclatchydc.com/news/nation-world/world/article24731254.html>. Accessed in: September 2015

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Uma das premissas propostas pelo edital e Guia Nacional do PNLD é “incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade” ((BRASIL, 2017, p. 11 e 12). Então, devido ao fato de o texto tratar de uma realidade social que está à margem da sociedade, ou seja, uma voz do *Sul* (MOITA LOPES, 2006), ponderamos que a temática corrobora com os compromissos contemporâneos elencados pelo PNLD.

Observemos as perguntas no quadro 17, as quais pretendem contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante.

Quadro 17 - Reading for critical thinking 2

Discuss the following questions with your classmates.

- a) What is the best way to get to know a town/city? Is it enough to visit its tourist attractions?
- b) In your opinion, why are favelas in Rio becoming tourist attractions? What are the possible consequences of that for residents of slum communities?

Fonte: Franco e Tavares (2016)

As perguntas apresentadas na tabela anterior, considerando as categorizações de Ninin (2018) podem ser classificadas como interrogativas, por apresentar os marcadores *What?* e *Why?*, e abertas, por possibilitar um amplo campo de resposta. Todavia, ressaltamos que a alternativa *a*, apesar de ser aberta, ela é fraudada, pois guia o estudante em direção a uma resposta já obtida. Ambas as alternativas podem ser compreendidas como etnográficas, já que necessitam de conhecimentos além do conteúdo abordado em sala, e interpessoais de sentimento, tendo em mente que o respondente precisa recorrer a subjetividades.

No que tange à condução temática das perguntas, a alternativa *a* é introdutória, enquanto a alternativa *b* é de desenvolvimento. No que se refere ao sentido, a alternativa *a*, por ser uma *yes/no question*, classifica-se como não-modalizada, pois orienta para uma resposta categórica e enfática. Por sua vez, a alternativa *b* é modalizada, permitindo, mesmo que de forma incipiente, uma reflexão crítica sobre o questionamento. Considerando as categorias de Marcuschi (2008), as perguntas do quadro 17 são inferenciais e subjetivas, respectivamente, porque demandam conhecimentos enciclopédicos e pessoais.

Frisamos novamente que os aspectos tratados no texto possibilitam a discussão de aspectos sociopolíticos e de relações de poder que perpassam a nossa sociedade. Com isso, compreendemos que as perguntas da subseção em análise poderiam contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do pensamento crítico, através de questionamentos mais aprofundados sobre o texto, pois para o desenvolvimento crítico-reflexivo há a necessidade desenvolver a habilidade argumentativa. Concordamos que isto pode ser feito através de perguntas que demandam pedidos de explicação ou posicionamento do estudante.

Considerando as classificações das perguntas, compreendemos que elas contribuem de forma parcial e incipiente para o trabalho do texto numa perspectiva expansiva, pois, apesar de enfatizar uma realidade marginal, não aborda aspectos sociopolíticos e de relações de poder que são inerentes e importantes para compreender esse contexto e, conseqüentemente, o desenvolvimento do raciocínio crítico e argumentativo visando à ampliação de significados. Fazemos uma ressalva em relação à alternativa *b*, tendo em mente que ela apresenta indícios de orientar o pensamento do estudante em prol da compreensão de outras realidades, ou seja, numa perspectiva comunitária (MONTE-MOR, 2018) para a reconstrução de sentidos.

Para a abordagem do conteúdo da unidade, os autores do LD definem que a mesma deve fazer relações com a geografia, sociologia, história e filosofia. Se considerarmos, então, o texto e as perguntas, podemos inferir que os mesmos abordam, de forma tímida, aspectos referentes as duas primeiras disciplinas mencionadas, no tangente a aspectos sociais, globais e

políticos. Por isso consideramos que há o início da abordagem interdisciplinar na atividade. Entretanto, concordamos que há a necessidade de um maior aprofundamento sobre os aspectos sociopolíticos e ideológicos que são abordados no texto.

De forma específica, a orientação fornecida ao professor para o trabalho da subseção pontua que a discussão deve ocorrer de forma oral em inglês ou em português, considerando pontos de vistas privilegiados ou ignorados. Lançando mão da temática do texto principal da unidade, sugerimos que a orientação fornecida ao professor também pode sugerir a tomada de aspectos sociopolíticos que perpassam as realidades das favelas brasileiras no viés crítico-reflexivo.

Por abordar aspectos que são considerados polêmicos na nossa sociedade atual, seguimos a linha de raciocínio de Pennycook (2006) no que tange à necessidade de questionar o que não deve ser questionado com o intuito de começar a pensar o que não deve ser pensando de acordo com o que defende as normas sociais tradicionais. Compreender e empreender o LDLI nessa visão transgressiva (PENYCOOK, 2006) ajuda a mudar o conceito de livro didático de inglês como um material limitado para o ensino na perspectiva crítica (BALADELI, 2014).

Com o intuito de contribuir com a subseção em análise, apresentamos algumas perguntas complementares. Visando a possibilidade de aprofundar o pensamento e contribuir com a dimensão epistêmico-argumentativa, acrescentamos *Why?* a primeira alternativa, requerendo do estudante argumentos que embasem sua resposta para explicar se conhecer os pontos turísticos é a melhor forma de conhecer uma cidade. Esteticamente representando, *What is the best way to get to know a town/city? Is it enough to visit its tourist attractions? Why?*. Assim, contribuímos para que esta alternativa se torne de expansão e modalizada (NININ, 2018).

Para auxiliar na reflexão sobre as possíveis consequências decorrente das favelas do Rio de Janeiro terem se tornando em pontos turísticos, pensamos ser imprescindível relacionar essas consequências com uma possível melhorias de suas reputações, visando o trabalho na perspectiva expansiva pelo viés da geografia política. Por isso, complementamos a alternativa *b* com *How these consequences contribute to change slum's bad reputation? Why?* (Como essas consequências contribuem para mudar a má reputação das favelas? Por quê?).

Para finalizar o trabalho na perspectiva crítico-reflexiva de orientação argumentativa, formulamos uma pergunta de síntese e fechamento, com o objetivo de organizar o que já foi discutido através do aprofundamento do caminho escolhido por nós para a discussão dos

aspectos abordados no texto principal da unidade. Com isso, sobre indagar os aspectos sociais que contribuíram para o estereótipo negativo das favelas, bem como o que pode ser feito para mudar isso, ou seja, *c. Slums have reputation for crowding, crippling poverty and clashes between drugs gangs and police. Have social inequalities contributed and continue to contribute to this thought? What can be done to overcome it? To answers these, do researches about the history of slums.* (As favelas têm reputação de aglomeração, pobreza e confrontos entre quadrilhas de traficantes e a polícia. As desigualdades sociais contribuíram e continuam a contribuir para esse pensamento? O que pode ser feito para superá-lo? Para responder esses questionamentos, faça pesquisas sobre a história das favelas.).

No nosso entendimento, os questionamentos complementares proporcionam uma formação que visa o exercício da cidadania pelo viés de fatores históricos e sociais, pois “uma visão histórico-social [do assunto] permite um olhar mais holístico para a realidade social. (ARAÚJO, 2019, p. 184), além de considerar uma reflexão interdisciplinar com a geografia, história e sociologia (proposta para o trabalho da unidade). Esclarecemos também a possibilidade de trabalho sob a visão de *critique* no que tange questões individuais e comunitárias (MONTE-MÓR, 2018). Todavia, optamos por manter o nosso foco na interpretação do texto que considere momento histórico e campo ideológico (MARCUSCHI, 2008) devido ao desejo de fornecer diferentes perspectivas de tomada de discussão ao professor.

- **Cultural diffusion**

Cultural diffusion é a primeira unidade do segundo volume da coleção em análise e busca trabalhar a diversidade cultural. Para tal, o texto da unidade, também intitulado *Cultural Diffusion*, destaca que na antiguidade, devido ao fato de cada grupo ou comunidade viver de forma isolada, não havia o entrelaçamento de costumes, crenças e estilos, e a mesma cultura era transmitida por gerações. Na atualidade, o texto pontua que os avanços tecnológicos proporcionaram facilidade e agilidade nos meios de comunicação e, com isso, as diversas culturas estão se difundindo uma na outra.

Figura 8 - texto principal 3

50# CULTURAL DIFFUSION
HUMAN SYSTEM

CULTURAL DIFFUSION

In the past, when groups of people lived in relative isolation, cultures varied widely from place to place. Customs, styles, and preferences were handed down from one generation to the next.

Today, as a result of high-speed communication, trade, and travel, cultures all around the world are encountering and adopting new ideas. New customs, clothing and music trends, food habits, and lifestyles are being introduced into cultures everywhere at almost the same time. Some people are concerned that this trend in popular culture may result in a loss of cultural distinctiveness that makes places unique. For example, fast food chains once found only in the United States can now be seen in major cities around the world. And denim jeans, once a distinctively American clothing style, are worn by young people everywhere in place of more traditional clothing.

An important key to the spread, or diffusion, of popular culture is the increasing contact between people and places around the world. Cellular telephones, satellite television, and cybercafés have opened the world to styles and trends popular in Western countries. And tourists, traveling to places that were once considered remote and isolated, carry with them new ideas and fashions that become catalysts for bringing about cultural change.

Joel Cohen/National Geographic/Getty Images



A COUPLE IN TRADITIONAL ROBES stroll through a modern shopping mall in Doha, Qatar. Stores and movie theaters bring Western fashions, technologies, and ideas into contact with Arab culture and values.

Shant Rana/Shutterstock/Corbis Images



TAKING A BREAK from a traditional ceremony, a Maasai warrior in Kenya enjoys a soft drink that was once uniquely American.

THE INFLUENCE OF IMMIGRANT CULTURES on the American landscape is evident in ethnic communities as Chinatown in the heart of New York City.

NATIONAL GEOGRAPHIC STUDENT ATLAS OF THE WORLD, 3rd edition, Washington: National Geographic Society, 2009, p. 50-51

Fonte: Franco e Tavares (2016)

O texto é composto por três imagens, as quais mostram um casal de mulçumanos em roupas tradicionais passeando em um moderno *shopping*¹³, a comunidade *Chinatown* em Nova Iorque e um queniano ingerido uma bebida produzida na América. Um dos compromissos contemporâneos elencados pelo PNLD é o trabalho da relação étnico-racial em vista de combater o preconceito e discriminação. Considerando que o texto fala sobre difusão e diversidade cultural, concebemos que ele se adequa ao eixo temático do compromisso contemporâneo citado pela política pública mencionada.

O quadro 18 contém as perguntas da subseção *Reading for Critical Thinking* da unidade em análise.

¹³ Referente na língua inglesa: *mall*.

Quadro 18 - Reading for critical thinking 3

Discuss the following questions with your classmates.

- a. In your opinion, what are the benefits and the risks of cultural diffusion?
- b. What is there in Brazil that is originally from other cultures? Do you believe your region is losing its cultural distinctiveness? Why (not)?

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Tomando como base as categorizações de Ninin (2018), as perguntas do quadro 18 podem ser classificadas como interrogativas, uma vez que possuem os marcadores *What?* e *Why?*. Elas também podem ser consideradas abertas, uma vez que possibilitam um amplo campo de resposta, e etnográficas considerando a necessidade de o estudante resgatar conhecimentos culturais para a resposta. As duas alternativas também são modalizadas, pois convida a inserção de novos pontos de vistas sobre a temática abordada no texto.

No que tange ao tipo das perguntas, compreendemos que a alternativa *a* é uma pergunta introdutória em termos de trabalho crítico com o texto, enquanto a *b* é uma pergunta de desenvolvimento já que visa a continuação da discussão proposta. Refletindo sobre a alternativa *a*, além de interpretá-la como uma pergunta aberta, também a julgamos como fraudada, pois pode ocasionar uma resposta já mencionada tendo em mente que o texto discute os riscos da difusão cultural. Para as categorias de Marcuschi (2008), consideramos as alternativas como inferencial e subjetiva.

Para a unidade, a abordagem da temática deve estar atrelada à geografia e à história, como ressalta o sumário do LD. Após a leitura do texto, compreendemos que ele, ao mencionar culturas diferentes, constrói uma ponte com aspectos históricos e geográficos. Entretanto, as atividades de compreensão textual não enfocam de maneira expressiva a perspectiva história. Mesmo assim, consideramos que elas já corroboram para o trabalho na perspectiva interdisciplinar.

A primeira alternativa indaga sobre os riscos e benefícios da difusão cultural. Como já mencionado, por ser uma pergunta aberta há a possibilidade de várias respostas. Todavia, a elaboração da mesma não corrobora com o trabalho do tema numa perspectiva crítica, uma vez que não toma como ponto de orientação a necessidade de justificativa no viés argumentativo. Assim, como pergunta complementar, sugerimos *Can hegemonic cultures suppress marginalized cultures? How?* (Culturas hegemônicas suprimem culturas marginalizadas?). Para essas questões, observamos a possibilidade de abordagem de construções históricas das diferentes culturas visando a compreensão de que “nenhuma

cultura pode exigir ou ter direito à subserviência, à humilhação ou à submissão” (BAUMAN, 2013, p. 34), desde que os costumes e tradições não firam os direitos humanos universais. Ademais, também observamos que estas perguntas auxiliam o trabalho de fatores que não costumam estar presentes em aulas de inglês, assumindo um caráter crítico e transgressivo (PENYCOOK, 2006).

Por sua vez, na alternativa *b* é questionado sobre o que há no Brasil que é decorrente de outras culturas, bem como indaga ao estudante se a sua região está perdendo traços específicos de sua cultura. Ademais, pede para que ele explique sua resposta. Nesses termos, compreendemos que as perguntas presentes nessa alternativa já cumprem o propósito argumentativo necessário ao desenvolvimento do trabalho crítico sob o viés da expansão dialógica. Ao tomar como ponto de partida o contexto do estudante, entendemos que a abordagem pode ocorrer na perspectiva individual e comunitária (MONTE-MÓR, 2018) e favorecendo a ligação entre a experiência cidadã com a realidade sociocultural de cada estudante.

No que tange à orientação para o professor, sugerimos que o trabalho seja conduzido através da compreensão de culturas hegemônicas e marginalizadas. Como exemplos, citamos a contraposição social da cultura natalina importada do hemisfério norte e a festa de Hanukkah decorrente da cultura judaica ou marginalização dos rituais da religião do candomblé.

Considerando que categorizamos as alternativas do quadro 18 como de introdução e de desenvolvimento, respectivamente, julgamos importante elaborar uma pergunta de caráter conclusivo, visando o encerramento da pauta em evidência e possibilitando, ao mesmo tempo, a expansão da discussão. Por isso, considerando que um dos compromissos do PNLD é trabalhar as relações étnico-raciais em vista da valorização da multiculturalidade, propomos, como pergunta complementar *c*. *Cultural diffusion allows contact with various cultures. Can knowing marginalized cultures contribute to the end of prejudice and the reduction of violence against them? Justify your answers.* (A difusão cultural permite o contato com várias culturas. O conhecimento das culturas marginalizadas pode contribuir para o fim do preconceito e a redução da violência contra elas? Justifique suas respostas). Compreendemos que essa alternativa apresenta um caráter polêmico, o que permite que a resposta, seja de forma oral ou escrita, siga um viés crítico-reflexivo, dialogando com questões pertinentes à geografia política.

- *Climate change*

Climate change (Mudança Climática) é a quinta unidade do segundo volume da coleção em análise. O texto principal dessa unidade, através do gênero discursivo cartas ao editor, tem por título *Signs of climate change* (Sinais de mudança climática). Em linhas gerais, ele apresenta uma carta elaborada por Robert Repetto, a qual mostra, por meio de estudos científicos, a diferença entre clima e tempo, bem como apresenta subsídios teóricos que comprovam que, de fato, estamos caminhando e contribuindo com o aquecimento global.

Figura 9 - Texto principal 4



Fonte: Tavares e Franco (2016)

Tomando como ponto de partida os compromissos contemporâneos elencados pelo PNLD, não há uma temática que seja relacionada de forma direta com questões voltadas as mudanças climáticas e/ou aquecimento global. Todavia, compreendemos que o tema abordado nesse texto se encaixa no compromisso referente aos conceitos da sustentabilidade. Dessa forma, concluímos que a o texto principal dessa unidade adequa-se as propostas elaboradas pelo programa em questão. Para observar a proposta de trabalho crítico do texto, atentemos para a quadro 19.

Quadro 19 - Reading for critical thinking 4

Discuss the following questions with your classmates.

- a) Letters to the editor generally present people's views on controversial issues, such as climate change and global warming. In your opinion, is climate change really taking place? Why (not)?
- b) Robert Repetto believes extreme weather events are a result of the increase of greenhouse gas emissions. Do you agree with him? Why (not)?

Fonte: Franco e Tavares (2016)

A partir da tipologia referente às perguntas presentes no LD elaborada por Marcuschi (2008), compreendemos que as alternativas apresentadas no quadro 19 como subjetiva e global, considerando que elas consideram aspectos abordados no texto de forma superficial através de perspectivas extratextuais e o conjunto resposta/justificativa fica a cargo do estudante sem a necessidade de validação.

Para as categorizações de Ninin (2018), classificamos, ambas as alternativas, como interrogativas, abertas, etnográficas, interpessoais e modalizadas, pois possuem marcadoras interrogativos e a possibilidade de diversas respostas, bem como demandam a subjetividade do estudante no que tange ao seu perfil social a partir de suas experiências e conhecimentos culturais. Ademais, ressaltamos que a primeira alternativa se caracteriza como introdutória sobre a discussão da temática, enquanto a segunda contribui com o desenvolvimento do assunto em pauta.

Para a quinta unidade do segundo volume da coleção didática, o trabalho interdisciplinar deve ocorrer em consonância com a biologia e a geografia. O texto, por apresentar fatores referentes à mudança climática e ao aquecimento global, cumpre a proposta, tendo em mente que esta temática é uma realidade que preocupa e mobiliza a

sociedade atual. De forma interessante, as atividades que trabalham o texto também visam ligações com as disciplinas mencionadas. Por isso, compreendemos a intenção do trabalho da perspectiva interdisciplinar da subseção em análise.

Referente à orientação para o professor, compreendemos que, devido ao fato de cada unidade apresentar texto e temáticas diferentes, há a necessidade de sugestões de trabalho coerente para as diferentes subseções de *Reading for Critical Thinking*. Assim, propomos, como orientação para as alternativas presentes no quadro 19, que o professor promova relações com os textos sobre aquecimento global presentes no início da unidade e exemplifique os acontecimentos climáticos extremos (ciclones, furacões e outros).

A alternativa *a* apresenta uma breve definição do gênero carta ao editor e questiona a opinião do estudante no que tange ao aquecimento global ser real ou não. Em seguida, requer a justificativa da resposta ao perguntar *Why?*. Como já mencionado nas análises das subseções anteriores, consideramos que este marcador interrogativo contribui de forma exponencial com o desenvolvimento da habilidade comunicativa, uma vez que demanda explicação e, conseqüentemente, a tomada de posicionamento perante algum aspecto. Assim, consideramos que esta alternativa já contribui com o trabalho crítico-reflexivo (ARAÚJO, 2016) visando a expansão dialógica (NININ, 2018).

Em sequência, a alternativa *b* retoma o posicionamento de Robert Repetto (texto principal da unidade), ou seja, que os acontecimentos climáticos extremos são resultados da emissão de gás de efeito estufa, indagando o posicionamento do estudante sobre o ponto de vista mencionado e a justificativa através do marcador interrogativo mencionado no parágrafo anterior. Por isso, ocorre o mesmo da alternativa anterior e concebemos que há a possibilidade da abordagem pelo viés da perspectiva expansiva dialógica (NININ, 2018). Importante mencionar que os gases de efeito estufa foram trabalhados nas atividades de apresentação da unidade. Com isso, percebemos, então, a retomada do trabalho na perspectiva interdisciplinar possivelmente já abordado.

Apesar de considerarmos que as alternativas já corroboram com o trabalho reflexivo e dialógico, também compreendemos que elas estão arraigadas ao texto. Recorrendo a Mattos (2018), sentimos a necessidade de uma abordagem que atrele a experiência cidadã à participação social, a qual auxilia o trabalho na visão de critique, valorizando a realidade e o contexto do estudante (MONTE-MÓR, 2018). Por julgar importante o posicionamento do estudante diante a necessidade da participação social para a formação de um cidadão ativo, sugerimos, como uma pergunta condicional ou hipotética (NININ, 2018) *c. Would we be*

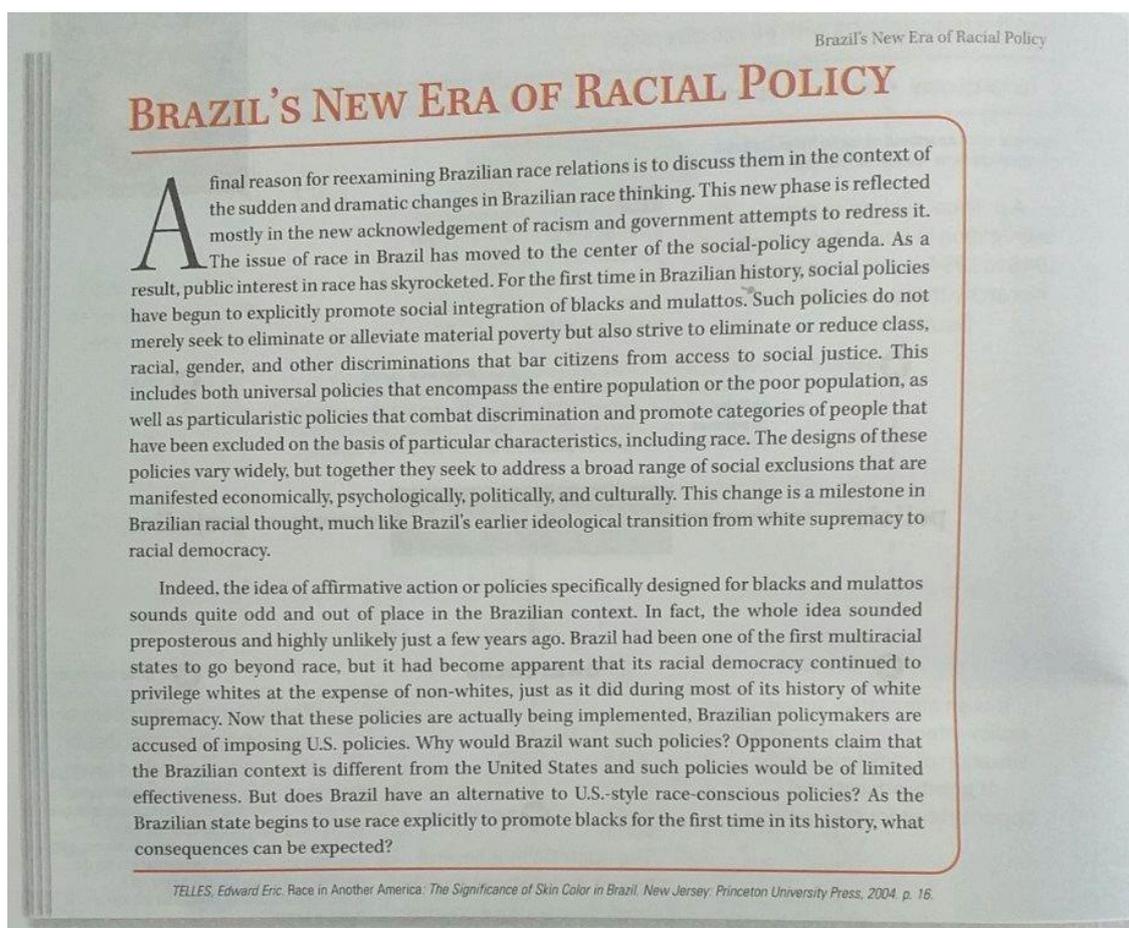
suffering from global warming today if previous generations had emitted less greenhouse gas? Why? (Se as gerações anteriores tivessem emitido menos greenhouse gas estaríamos sofrendo com o aquecimento global na atualidade? Por quê?).

Para finalizar o trabalho crítico da subseção e objetivando promover a sustentabilidade (um dos compromissos contemporâneos) sugerimos como pergunta conclusiva *d. What social and individual measures can be taken to contribute to the reduction of global warming? How do they contribute?* (Quais medidas sociais e individuais podem ser tomadas para contribuir com a diminuição do aquecimento global? Como elas contribuem?). Enfatizamos que, por meio dessas perguntas, há também a possibilidade do trabalho interdisciplinar com a biologia, geografia ambiental e política, sendo esta uma possível orientação para o professor.

- ***Ethnic Diversity in Brazil***

A unidade *Ethnic Diversity in Brazil* (Diversidade étnica no Brasil) é a primeira do *Way To Go! 3*. O texto principal da unidade tem por título *Brazil's New Era of racial Policy* (Nova era de política raciais no Brasil). De forma resumida, o texto (Figura 10) relata que as políticas públicas brasileiras passaram a se preocupar com a integração social de negros e mulatos. Com isso, as políticas raciais visam a transição ideológica da supremacia branca (*white supremacy*) para a democracia racial (*racial democracy*). Ele é finalizado com questionamentos sobre as consequências da implementação dessas políticas.

Figura 10 - Texto principal 5



Fonte: Tavares e Franco (2016)

Abordar a temática referente as relações-étnicos raciais, com o intuito de eliminar o preconceito e ajudar na construção de uma sociedade antirracista, é um dos compromissos contemporâneos listados nos editais do PNLD. Ferreira (2014) relata que os trabalhos apresentados em congressos que ocorreram de 2010 à 2013 esclareceram que questões de identidades sociais de raça não eram comuns em livros didáticos de línguas estrangeiras. Dessa forma, julgamos positivo o fato de a coleção em análise contemplar perspectiva. Para observar o trabalho do texto, apresentamos a atividade crítica de compreensão textual no quadro 20.

Em linhas gerais, a primeira alternativa orienta para a discussão de um trecho do texto principal da unidade, o qual pergunta quais as consequências da promoção dos negros pela primeira vez no contexto brasileira. A alternativa seguinte indaga se as ações políticas promovem a diversidade e igualdade étnica. Em ambas as perguntas, podemos perceber ligações com outras disciplinas do conhecimento, tais como geografia, história e sociologia.

Com isso, concluímos que o texto e sua atividade de compreensão crítica adequam-se ao caminho da interdisciplinaridade.

Quadro 20 - Reading for critical thinking 5

1. The author addresses some questions in the end of the text. Taking into consideration that the text was written in 2004, discuss the last question with your classmates:

“As the Brazilian state begins to use race explicitly to promote blacks for the first time in its history, what consequences can be expected?”

2. Do you think affirmative action policies have promoted ethnic diversity and ethnic equality in Brasil? Why (not)?

Fonte: Franco e Tavares (2016)

As perguntas da tabela acima podem ser consideradas inferenciais (MARCUSCHI, 2008), pois para respondê-las os estudantes precisam recorrer a conhecimentos pessoais, textuais e enciclopédicos, bem como a uma análise crítica da temática. No que tange a Ninin (2018), ambas as perguntas podem ser categorizadas como abertas, etnográficas, pois possui amplo campo de resposta. Indo adiante, entendemos a segunda alternativa como interrogativa devido aos marcadores utilizados (*Do you?* e *Why (not)?*). A primeira alternativa, por sugerir a discussão com os colegas, compreendemos como plena já que visa a interlocução para a interação. Diferentemente, a segunda alternativa é modalizada, uma vez que requer o ponto de vista particular de cada estudante.

Para a alternativa 1, fazemos a ressalva que ela também pode ser considerada polêmica, tendo em mente que o tema apresenta posicionamentos divergentes e extremistas no contexto brasileiro. Ademais, ela também é declarativa, direcionando o interlocutor para a ação referente a citação em destaque. A primeira pergunta é de introdução no que tange ao trabalho crítico do texto, pois não adota mais o viés da decodificação. Por consequência, consideramos a alternativa seguinte como desenvolvimento da discussão em pauta. Para finalizar, para o conteúdo das perguntas, categorizamos como de significado, pois requer conhecimentos sobre o tema proposto e argumentos para a explicação.

Como já defendido, o LDLI não deve pautar suas atividades nas perspectivas de uma cultura ideológica dominante. O material precisa, então, adotar uma perspectiva crítica, transgressiva e indisciplinar no que tange as temáticas referentes as minorias sociais em prol de um trabalho pautado nos direitos humanos e da não violência social. Tomando como base as categorizações, compreendemos que as perguntas do quadro 20 já promovem o início de uma discussão na perspectiva crítico e expansiva dialógica por meio da dimensão epistêmico-argumentativa (NININ, 2018), ou seja, elas possibilitam a construção de argumentos.

Entretanto, refletindo que essas temáticas com direcionamentos políticos, sociais e culturais não costumavam ser abordadas em LDLI (BALADELI, 2014; JORGE, 2014; FERREIRA, 2014) e compreendendo a importância de aprofundar em vista do cenário sociopolítico brasileiro atual, elaboramos três perguntas complementares. Então, com o intuito de complementar as alternativas 1 e 2, propomos 3. *Have public policies contributed to end intellectual, social and physical violence against black people? Why?* (As políticas públicas contribuíram para o fim da violência intelectual, social e física contra os negros? Por quê?). O professor, para trabalhar esta alternativa, pode recorrer a notícias e acontecimentos sociais recentes.

Perguntas do tipo polêmica e de natureza condicional (NININ, 2018) possuem “alta característica expansiva dialógica” (p. 160) e, por isso, demandam pensamento crítico-reflexivo. Então, elaboramos, como pergunta complementar, 4. *Why did racial public policies need to be designed to promote respect for ethnic diversity and racial equality? If no such policies exist, did blacks continue to be marginalized? Justify your answer.* (Por que políticas públicas raciais precisaram ser criadas para promover o respeito a diversidade étnica e a igualdade racial? Se não existem tais políticas, os negros continuariam a ser marginalizados? Justifique sua resposta.).

Para finalizar a abordagem da subseção em análise, direcionamos nossa atenção para a participação do estudante na vida social e consideramos a perspectiva individual e comunitária posta por Monte-Mór (2018). Assim, propomos uma pergunta de conclusão da temática, tomando como conteúdo as relações interpessoais de atitudes e comportamento (NININ, 2018), sendo 5. *How can you and the community you live in help fight against racial prejudice?* (Como você e a comunidade em que você vive podem ajudar na luta contra o preconceito racial?). Além de envolver ativamente o estudante no contexto da temática, “cria oportunidades necessárias para a realização de um trabalho de construção identitárias

positivas” (JORGE, 2014, p. 78) e contribui na minimização do silenciamento (SILVA ET AL, 2014) sobre as desigualdades raciais.

Julgamos necessário fornecer uma orientação para o professor no que tange a abordagem das perguntas elaboradas, pois “a educação superior no Brasil, salvo raríssimas exceções, não educa para as relações étnico-raciais[...]” (JORGE, 2014, p. 83). Dessa forma, sugerimos que o professor recorra a fatos históricos e políticos (tais como dominação e escravidão) que contribuíram com a construção do preconceito e desigualdade racial, pois a definição de negro é decorrente da construção histórica, social e cultural.

- ***Save the Amazon***

A unidade *Save the Amazon!* (Salve a Amazônia!) faz parte do segundo volume da coleção didática *Way to Go!*. O texto principal da unidade é intitulado *Amazon rain forest* (Floresta Amazônica). O mesmo esclarece que a Amazônia é a maior floresta tropical do planeta e apresenta números referentes ao seu tamanho e a quantidade de espécies habitantes. Informa que vários recursos para o desenvolvimento de comidas e medicamentos são originários dessa floresta e descreve suas características.

Figura 11 - Texto principal 6

Now read the text to check your predictions. 1 pé (foot) corresponde a 30,48 cm

78# FOCUS ON: AMAZON RAIN FOREST

THE CONTINENT: SOUTH AMERICA

TROPICAL RAIN FORESTS: FACTS & FIGURES

- Tropical rain forests cover 6 percent of Earth's surface, but are home to half of Earth's species.
- Average monthly temperature is 68 to 82 °F (20 to 28 °C).
- Total annual rainfall averages 5 to 33 feet (1.5 to 10 m).
- Trees in tropical rain forests can grow up to 200 feet (60 m) in height.
- Most nutrients in tropical rain forests are stored in the vegetation rather than in the soil, which is very poor.
- Some of Earth's most valuable woods, such as teak, mahogany, rosewood, and sandalwood, grow in tropical rain forests.
- Up to 25 percent of all medicines include products originating in tropical rain forests.
- Tropical rain forests absorb carbon dioxide and release oxygen.
- Deforestation of tropical rain forests contributes to climate change.
- An estimated 100 acres (40 ha) of rain forest are lost every minute.
- Brazil loses 10.6 million acres (4.3 million ha) of tropical forests annually, but Nigeria, in Africa, has the highest rate of deforestation — more than 11 percent annually.

Amazon Rain Forest

The Amazon rain forest, which covers approximately 2.7 million square miles (7 million sq km), is the world's largest tropical forest. Located mainly in Brazil, the Amazon rain forest accounts for more than 20 percent of all the world's tropical forests. Known in Brazil as the *selva*, the rain forest is a vast storehouse of biological diversity, filled with plants and animals both familiar and exotic. According to estimates, at least half of all species are found in tropical forests, but many of these species have not yet been identified. Tropical forests contain many valuable resources, including cacao (chocolate), nuts, spices, rare hardwoods, and plant extracts used to make medicines. Some drugs used in treating cancer and heart disease come from plants found only in tropical forests. But human intervention — logging, mining, and clearing land for crops and grazing — has put tropical forests at great risk. In Brazil, roads cut into the rain forest have opened the way for settlers, who clear away the forest only to discover soil too poor in nutrients to sustain agriculture for more than a few years. Land usually is cleared by a method called slash-and-burn, which contributes to global warming by releasing great amounts of carbon dioxide into the atmosphere.

↓ **SLASH-AND-BURN** is a method used in the tropics for clearing land for farms. But the soil is poor in nutrients, and good yields are short-lived.

↑ **SLOW-MOVING**, this three-toed sloth spends most of its life in the treetops. It is one of the many unusual species of animals that make their homes in the forests of the Amazon Basin.

↓ **DENSE CANOPY OF THE RAIN FOREST** stands in sharp contrast to the silt-laden waters of one of the Amazon's many tributaries. Although seemingly endless, the forest in Brazil is decreasing in size at the rate of almost 15,000 acres (6,070 ha) per day.





NATIONAL Geographic Student Atlas of the World, Third edition, Washington: National Geographic Society, 2004, p. 11

Fonte: Tavares e Franco (2016)

O desenvolvimento sustentável visa o atendimento as necessidades humanas atrelado a preservação do planeta. O título da temática ressalta a necessidade de salvar a Amazônia e o texto principal pontua a importância da mesma para a preservação do planeta e o bem-estar para os habitantes. Portanto, considerando esses fatos, podemos apontar que a unidade em questão está alinhada com os compromissos contemporâneos elencados no PNLD referente aos conceitos de sustentabilidade.

O quadro 21 apresenta as atividades de compreensão e interpretação crítica do texto. A primeira alternativa declara que a intervenção humana coloca a floresta tropical em risco e, com base nessa informação, indaga a opinião do estudante o motivo de as pessoas utilizarem a floresta de maneira destrutiva ao invés de sustentável. Por sua vez, a alternativa *b* impera que a dificuldade enfrentada pelo Brasil na atualidade é o equilíbrio entre o crescimento econômico e a preservação da Amazônia e, em seguida, pergunta, na opinião do estudante, como é possível alcançar esse equilíbrio.

Quadro 21 - Reading for critical thinking 6

Discuss the following question with your classmates.

- a. According to the text, human intervention has put tropical forests at great risk. In your opinion, why do people use forests in a destructive manner rather than in a sustainable manner?
- b. Today Brazil faces a big challenge: balance economic growth with the preservation of the Amazon rain forest. In your opinion, how can it be possible?

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Percebemos que nos dois questionamentos há o uso da expressão na sua opinião (*in your opinion*) e, por isso, não como “testar a validade sua resposta” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). Então, consideramos que ambas as perguntas são classificadas como subjetivas. No que tange as considerações de Ninin (2018), categorizamos as alternativas como interrogativas e abertas, não delimitando as possibilidades de resposta. Também compreendemos que elas são etnográficas estruturais, uma vez que requer conhecimentos extratextuais e a organização dos mesmos. Ademais, para a condução temática, por demandar opiniões e argumentos, entendemos que elas são modalizadas.

Indo adiante, classificamos as alternativas como perguntas de significado, pois para responde-las o estudante necessita recorrer a conhecimentos e argumentos que sustentem o seu posicionamento. Outra característica pertinente a elas é o fato de ambas apresentarem um conflito e, a partir dele, orientar para uma investigação. Por isso, entendemos que as alternativas são problematizadoras. Tomando como base o que é indagado primeira pergunta (*a*), pontuamos que ela pode ser considerada como polêmica.

No quesito da interdisciplinaridade, a proposta é dialogar com a biologia e a geografia. Retomando a temática e o texto, compreendemos que há a relação de ambos com as disciplinas mencionadas. Em outras palavras, percebemos características do trabalho sob um

viés interdisciplinar. Isso também ocorre na orientação fornecida ao professor para essa subseção em específico, uma vez que os autores sugerem a adoção de uma perspectiva econômica e social para discutir a sustentabilidade ambiental. Por isso, consideramos esse aspecto um fator positivo da coleção didática em análise, mesmo que ainda não siga os rumos da indisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006), pois propõe caminhos que antes não eram enfatizados em LDLIs (BALADELLI, 2014).

Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável são pautas bastante discutidas em diversas instituições internacionais. Esses aspectos são bem abordados nas perguntas da subseção representadas no quadro 21 através de direcionamentos que auxiliam refletir sobre a preservação da floresta amazônica. Apesar de termos classificado as perguntas como subjetivas, compreendemos que as indagações presentes nas mesmas corroboram para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e expansivo dialógico, pois, além de considerar problemas reais (LEFFA, 2001), o caráter aberto, problematizador e, por vezes, polêmico auxiliam de forma eficaz para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, o que é a base da expansão dialógica (NININ, 2018).

Assim, compreendendo que a subseção em análise já aborda perguntas que possibilitam a expansão dialógica da abordagem crítica do texto, recorremos a Monte-Mór (2018) e Mattos (2018) para elaborar perguntas de fechamento. Então, como primeira opção, sugerimos *How can you and your classmates help preserve the Amazon rain forest?* (Como você e seus colegas podem contribuir com a preservação da floresta amazônica?), pois auxilia a desenvolver o pensamento na perspectiva individual e comunitária visando o entendimento e a importância da participação social.

Todavia, para trabalhar o texto sob um viés mais amplo, ou seja, na vertente global através de aspectos concernentes a globalização, sugerimos *The internationalization of Amazon has been discussed for the last two decades. If so, will it be easier to preserve the Amazon rainforest? Why?* (A internacionalização da Amazônia vem sendo bastante discutida nas duas últimas décadas. Caso isso ocorra, será mais fácil preservar a floresta amazônica? Por quê?). Por ser perguntas abertas e hipotéticas, “favorecem o desenvolvimento da argumentação, uma vez que propiciam ao [estudante], além de espaços para inserir pontos de vista diferentes [...], a responsabilidade por justificá-los.” (NININ, 2018, p. 160)

- *Women in Literature*

A unidade *Women in Literature* (mulheres na literatura) está situada no terceiro volume da coleção *Way to Go!*. O texto principal (Figura 12), que tem por título *Jane Eyre*, apresenta uma resenha do livro *Jane Eyre*, grande clássico da literatura inglesa escrito pela escritora Charlotte Brontë no século XIX (especificamente em 1847). Dentre os aspectos tratados, há ênfase para o fato de a personagem principal do romance questionar convenções sociais e padrões tradicionais impostos para mulheres de sua época, como por exemplo, casamentos de conveniência.

Figura 12 - Texto principal 7

Now read the text to check your predictions

Jane Eyre

(Charlotte Brontë)

Jane Eyre is a young orphan being raised by Mrs. Reed, her cruel, wealthy aunt. One day, as punishment for fighting with her bullying cousin John Reed, Jane's aunt imprisons Jane in the red-room, the room in which Jane's Uncle Reed died. While locked in, Jane, believing that she sees her uncle's ghost, screams and faints. She wakes to find herself in the care of the cordial servant Bessie and the kindly pharmacist Mr. Lloyd, who suggests to Mrs. Reed that Jane be sent away to school.

Once at the Lowood School, Jane finds that her life is far from ideal. The school's headmaster is Mr. Brocklehurst, a cruel, hypocritical, and abusive man. At Lowood, Jane befriends a young girl named Helen Burns, whose attitude toward the school's miseries is both helpful and displeasing to Jane. A massive typhus epidemic sweeps Lowood, and Helen dies. After a group of more sympathetic gentlemen takes Brocklehurst's place, Jane's life improves dramatically. She spends eight more years at Lowood, six as a student and two as a teacher.

After teaching for two years, Jane accepts a governess position. Jane's employer is a man named Rochester, with whom Jane finds herself falling secretly in love. She saves Rochester from a fire one night, which he claims was started by a drunken servant. Rochester proposes to Jane, who accepts.

The wedding day arrives, and as Jane and Mr. Rochester prepare to exchange their vows, the voice of Mr. Mason cries out that Rochester already has a wife, Bertha. Mason introduces himself as her brother. Mr. Mason testifies that Bertha, whom Rochester married when he was a young man in Jamaica, is still alive. Rochester does not deny Mason's claims, but he explains that Bertha has gone mad and he keeps her hidden. Bertha was the real cause of the mysterious fire earlier in the story. Knowing that it is impossible for her to be with Rochester, Jane runs away.

Poor and hungry, Jane is forced to sleep outdoors and beg for food. At last, three siblings — Mary, Diana, and St. John Rivers — take her in. St. John surprises her one day by declaring that her uncle, John Eyre, has died and left her a large fortune. When Jane asks how he received this news, he reveals that Jane and the Riverses are cousins.

St. John decides to travel to India as a missionary, and he urges Jane to accompany him — as his wife. Jane refuses to marry her cousin because she does not love him. Jane realizes that she cannot abandon forever the man she truly loves. She hurries back to Rochester's house and finds that it has been burned by Bertha Mason, who lost her life in the fire. Rochester saved the servants but lost his eyesight and one of his hands. Jane travels on to Rochester's new residence.

Rochester and Jane rebuild their relationship and soon marry. At the end of her story, Jane writes that she has been married for ten happy years and that she and Rochester enjoy perfect equality in their life together. She says that after two years of blindness, Rochester regained sight in one eye and was able to behold their first son at his birth.

PENGUIN CLASSICS
CHARLOTTE BRONTË
JANE EYRE

Fonte: Tavares e Franco (2016)

Dois dos compromissos contemporâneos citados pelo PNLD abordam o objetivo de promover positivamente a imagem da mulher através da visibilidade social e uma agenda de trabalho que contribua com a não violência contra a mulher. Por tanto, pelo fato de o texto apresentar uma resenha crítica de um romance escrito por uma mulher e que também tem como personagem principal uma mulher, compreendemos que o mesmo se coaduna com os compromissos mencionados. Ressaltamos o fato de textos que abordem questões sobre o protagonismo social da mulher não serem tão comuns em LDLIs (PEREIRA, 2014) e, com isso, consideramos a unidade em análise um ponto positivo na coleção didática.

Em linhas gerais, as perguntas da subseção em análise utilizam o texto da unidade como ponto de partida para abordar a luta feminina em prol da igualdade de gênero entre mulheres e homens. A primeira alternativa menciona que *Jane Eyre* (personagem do romance resenhado no texto principal da unidade) questiona convenções sociais e a partir disso indaga se o estudante conhece outras personagens que apresentam essa característica e se elas podem inspirar as mulheres a lutarem por seus direitos. A alternativa seguinte destaca que o papel das mulheres era limitado no passado, citando que as escritoras, muitas vezes, necessitavam utilizar pseudônimos masculinos para publicarem suas obras e questiona a importância de mulheres e homens terem os mesmos direitos sociais. Observemos o quadro a seguir.

Quadro 22 - Reading for critical thinking 7

Discuss the following questions with your classmates.

- a. Jane Eyre is a character who has a passionate desire for life and questions conventions. Do you know other characters with similar characteristics? Do you think these characters can inspire women to fight for their rights?
- b. In the past women's roles were very limited. The Bronte sisters, for example, had to use male pseudonyms in order to have their books published. In your opinion, what is the importance of ensuring that men and women have the same rights?

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Considerando a tipologia de perguntas elaborada por Marcuschi (2008), as alternativas *a* e *b* retratadas no quadro acima são globais, pois requerem conhecimento contextuais referentes ao texto principal da unidade, pessoais e enciclopédicos para resposta, como também subjetivas já que utiliza as expressões *Do you think?* e *In your opinion*. Em relação as categorizações de Ninin (2018), ambas as perguntas podem ser classificadas como interrogativas e abertas, possibilitando, assim, uma variedade de resposta. Elas também

podem ser consideradas etnográficas e modalizadas, uma vez que indagam o ponto de vista dos estudantes sobre a luta pelos direitos femininos.

Consideramos a alternativa *b* como polêmica, tendo em mente a temática, devido ao caráter político e transgressivo sobre a igualdade de gênero e os direitos das mulheres no que tange perspectivas tradicionais e conservadoras. Seguindo o padrão das subseções de *Reading for Critical Thinking* analisadas anteriormente, a primeira alternativa é de introdução a discussão sobre o tema, enquanto a segunda visa o desenvolvimento do trabalho da temática. Devido ao caráter subjetivo dos questionamentos, consideramos *a* e *b* como perguntas interpessoais pelo fato de o estudante necessitar recorrer ao seu “modo de ser”, nesse caso em específico ao modo de compreender a pauta em debate, para revelar seus sentimentos.

Reparamos uma orientação específica voltada para o trabalho interdisciplinar necessário ao diálogo com as disciplinas de literatura e língua portuguesa, visando as relações intertextuais. Indo adiante, o texto também permite e relaciona-se com as disciplinas mencionadas. Compreendemos também que tanto o texto quanto as questões retratadas no quadro 22 promovem uma relação com aspectos históricos e, assim, enfatizamos a oportunidade de o professor atrelar a discussão também nesta vertente. Ademais, também enfatizamos a importância de promover a discussão da temática a partir de pontos de vista privilegiados e/ou ignorados.

No pensamento do senso-comum a mulher é concebida a partir de certas caracterizações tais como profissões específicas, sensibilidade, maternidade e, em ocasiões, submissão e inferioridade ao gênero masculino. Importante pontuar que esses papéis foram e continuam sendo pré-determinados e construídos sociohistoricamente (SAMPAIO, 2017). Recorremos a Maar (1994) quando este pontua que a escola precisa ser um espaço questionador dos parâmetros hegemônicos e das relações de poder sociais.

Assim, compreendendo que as perguntas já apontam direcionamentos para o desenvolvimento do pensamento referente à igualdade entre homens e mulheres, em outras palavras, uma das premissas da luta feminista, entendemos que a subseção em análise possibilita contribuir com uma sociedade mais justa através do conhecimento “responsivo à vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 97). Percebemos que os questionamentos precisam aprofundar o desenvolvimento do pensamento na perspectiva crítica e expansiva dialógica.

Dessa forma, com o intuito de aprofundar a temática sobre a luta das mulheres, elaboramos algumas perguntas complementares. Para a primeira alternativa, por se tratar de uma pergunta que requer apenas sim ou não como resposta, sugerimos complementá-la com o

marcador interrogativo *Why (not)?* (Por quê?) ou a declaração *Justify your answer* (Justifique sua resposta), pois como já esclarecemos, consideramos que eles demandam a necessidade de argumentação para a explicação de determinado ponto de vista ou tomada de posição.

Elaboramos também questões específicas sobre a violência contra a mulher, tendo em mente que um dos compromissos contemporâneos propostos pelo PNLD é o combate a violência de gênero. Portanto, para a alternativa *b*, aproveitando o preâmbulo apresentado no enunciado sobre a necessidade de no passado mulheres usarem para conseguir publicar suas obras, orientamos refletir *Can this be considered a kind of social violence against women? Why?* (Isso pode ser considerado um tipo de violência social contra as mulheres? Por quê?).

Ainda abordando a temática da violência contra a mulher, pensamos a pergunta *c. Women have been fighting for social equality for a long time. Still, rates of violence against them remain high. What contribute to this? Why?* (As mulheres lutam pela igualdade social desde muito tempo. Ainda assim, os índices de violência contra a mulher continuam altos. O que contribui para isso? Porquê?). Essas perguntas, além de ser do tipo polêmica e de condução temática problematizadora (NININ, 2018) por tratar sobre aspectos impostos historicamente, bem como a possibilidade de instaurar uma discussão sob diversas vertentes (patriarcalismo e repressão, como exemplos), seus conteúdos se embasam em movimentos argumentativos e subjetividades do estudante, possibilitando a ressignificação do pensamento (NININ, 2018). Ademais, faz com que ele também volte a atenção para as perspectivas comunitárias, globais e, em alguns casos, individuais (MONTE-MÓR, 2018) em que ele se insere.

Para finalizar, sugerimos como perguntas de fechamento *d. What can be done to change this situation? How?* (Quais medidas podem ser tomadas para que esse cenário seja mudado? Como?). Por serem do tipo causa-efeito, elas contribuem para uma possível intervenção na situação-problema (a saber alta índice de violência contra a mulher). Além de contribuir com uma sociedade justa e igualitária, realoca o estudante como um participante da vida social (MOITA LOPES, 2006; MATTOS, 2018).

- ***Falling in love***

A unidade *Falling in love* (Se apaixonando) encerra tanto o último volume quanto a coleção didática em sua totalidade. O texto principal (Figura 13), *How do you fall in love?* (Como você se apaixonou?), é um artigo publicado em um livro sobre *Big questions from little*

people (Grandes questões de pequenas pessoas). De maneira ampla, ele apresenta alguns aspectos fisiobiológicos que acontecem no cérebro humano durante o momento que nos apaixonamos, bem como esclarece que ainda não há explicações específicas sobre as razões de como nos apaixonamos.

Figura 13 - Texto principal 8

How do you fall in love?

Robin Dunbar
Professor of evolutionary psychology

Cosiness (no quinto parágrafo), que significa 'aconchego' em português, é o substantivo abstrato formado pelo adjetivo *cosy* (aconchegante) e pelo sufixo *-ness*. *Cosy* e *cosiness* são as grafias do inglês britânico, enquanto *cozy* e *coziness* são grafias do inglês americano.

What happens when we fall in love is probably one of the most difficult things in the whole universe to explain. It's something we do without thinking. In fact, if we think about it too much, we usually end up doing it all wrong and get in a terrible muddle.

That's because when you fall in love, the right side of your brain gets very busy. The right side is the bit that seems to be especially important for our emotions. Language, on the other hand, gets done almost completely in the left side of the brain. And this is one reason why we find it so difficult to talk about our feelings and emotions: the language areas on the left side can't send messages to the emotional areas on the right side very well. So we get stuck for words, unable to describe our feelings.

But science does allow us to say a little bit about what happens when we fall in love. First of all, we know that love sets off really big changes in how we feel. We feel all light-headed and emotional. We can be happy and cry with happiness at the same time. Suddenly, some things don't matter any more and the only thing we are interested in is being close to the person we have fallen in love with.

These days we have scanner machines that let us watch a person's brain at work. Different parts of the brain light up on the screen, depending on what the brain is doing. When people are in love, the emotional bits of their brains are very active, lighting up. But other bits of the brain that are in charge of more sensible thinking are much less active than normal. So the bits that normally say 'Don't do that because it would be crazy!' are switched off, and the bits that say 'Oh, that would be lovely!' are switched on.

Why does this happen? One reason is that love releases certain chemicals in our brains. One is called dopamine, and this gives us a feeling of excitement. Another is called oxytocin and seems to be responsible for the light-headedness and cosiness we feel when we are with the person we love. When these are released in large quantities, they go to parts of the brain that are especially responsive to them.

But all this doesn't explain why you fall in love with a particular person. And that is a bit of a mystery, since there seems to be no good reason for our choices. In fact, it seems to be just as easy to fall in love with someone after you've married them as before, which seems the wrong way round. And here's another odd thing. When we are in love, we can trick ourselves into thinking the other person is perfect. Of course, no one is really perfect. But the more perfect we find each other, the longer our love will last.



BIG QUESTIONS FROM LITTLE PEOPLE... and Simple Answers from Great Minds. Compiled by Gemma Elwin Harris. London: Harper Collins Publishers Limited, 2012. p. 22

Fonte: Tavares e Franco (2016)

Diferentemente das subseções de *Reading for Critical Thinking* analisadas anteriormente, para esta, não pretendemos relacionar a temática com os compromissos contemporâneos propostos pelo PNLD. Isto ocorre porque percebemos que tanto a temática quanto o texto principal da unidade nos permitem elaborar perguntas que abordem “a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no

que diz respeito ao combate à homo e transfobia.” (BRASIL, 2017, p. 11). Antes de apresentar as perguntas elaboradas, descrevemos as perguntas da subseção e suas categorizações de acordo com Marcuschi (2008) e Ninin (2018).

Apresentamos as perguntas da subseção no quadro abaixo. A primeira alternativa declara que o amor é um sentimento difícil de descrever e cientistas ainda buscam explicar como isto acontece. Em seguida, é indagado se o estudante considera que a ciência pode ajudar a compreender o amor e outros sentimentos. A alternativa seguinte, *b*, menciona que o texto foi escrito por um professor de psicologia evolutiva. A partir disto, questiona quais outras perspectivas podem contribuir para enriquecer o debate sobre como nos apaixonamos.

Quadro 23 - Reading for critical thinking 8

Discuss the following questions with your classmates.

a. Love is a feeling that is hard to describe and scientists find it difficult to explain how it happens. Do you think Science can help us understand love and other feelings? Why (not)?

b. The text presents the view of a professor of evolutionary psychology. What other perspectives could enrich the debate about how we fall in love?

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Por meio das categorizações de Ninin (2018), classificamos as perguntas do quadro 23 como interrogativas e abertas, pois apresentam marcadores interrogativos (*Why?* e *What?*) e, conseqüentemente, possibilita inúmeras e variadas respostas por parte dos estudantes. Elas também podem ser classificadas como etnográficas e de relações interpessoais, uma vez que os estudantes necessitam ativar seus conhecimentos culturais e pessoais para embasar os seus posicionamentos diante o que foi perguntado.

Indo adiante, compreendemos a primeira alternativa com uma pergunta de introdução e plena, pois pede uma resposta sobre o que foi declarado no enunciado a partir do conteúdo abordado no texto. Classificamos a alternativa *b*, por sua vez, como pergunta de desenvolvimento e modalizada, tendo em mente que visa a continuação da discussão sobre como nos apaixonamos e demanda a inserção de novos pontos de vista sobre esse aspecto. Para a tipologia elaborada por Marcuschi (2008), consideramos a primeira pergunta como subjetiva porque indaga de forma direta a opinião do estudante sobre a declaração posta no enunciado, enquanto entendemos a última como inferencial, uma vez que o estudante precisa

recorrer tanto ao texto quanto a elementos extratextuais e pessoais para a elaboração da resposta.

A proposta para o trabalho interdisciplinar da unidade em questão é relacionar a temática com a literatura e a sociologia. Tanto para o texto quanto para a questões da subseção em pauta, consideramos que eles se relacionam com a biologia e psicologia no que tange o funcionamento do cérebro. Sendo assim, apesar de não haver relação com as disciplinas propostas no sumário, concluímos que o texto e sua atividade de compreensão crítica foram pensados a partir do viés da interdisciplinaridade.

No que tange à orientação para o professor, não há sugestões específicas para a abordagem, a não ser o esclarecimento que as respostas devem ser pessoais. Então, de forma específica, visando preencher a lacuna referente ao trabalho com gêneros sociais, sugerimos, como orientação, propor o debate numa vertente que contribua contra a violência relacionada a relações homoafetivas. Esclarecemos também que há diversas perspectivas para o trabalho desse aspecto e, com isso, a que foi sugerida é apenas um exemplo de abordagem.

Retomando que para esta subseção em específico o foco é elaborar uma pergunta que direciona o trabalho do texto para a perspectiva de gênero e sexualidade, não vamos nos ater as perguntas apresentadas no quando 23. Entretanto, como uma maneira de colaborar com o trabalho crítico-reflexivo e expansivo (NININ, 2018) do texto, para complementar a alternativa *b*, sugerimos a pergunta *How do these perspectives enrich the debate?* (Como essas perspectivas enriquecem o debate.).

Corroboramos com Tílio e Souto Júnior (2014) quando estes relatam que fatores relacionados a gênero e sexualidade são raros em LDs e, quando tratados, aparecem sobre o ponto de vista biológico ou “reducionista”, se caracterizando como “perpetuadora de preconceitos”. Os mesmos autores pontuam que trabalhar gêneros sociais e sexualidade em LDs ainda é um tema tabu, pois, problematizando, os LDs fazem parte de um mercado industrial que necessita atender as demandas sociais determinadas pelas relações de poder e, com isso, alguns fatores costumam ser negligenciados.

Todavia reconhecemos a importância dessa abordagem no material, uma vez que ele “exerce também uma função formadora na constituição dos indivíduos que o acessam e, portanto, da realidade social na qual se insere” (PEREIRA, 2014, p 206). Então, atividades nessa vertente contribuir com os compromissos e responsabilidades sociais da LA (LEFFA, 2001), contemplando as minorias e contribuindo com uma reflexão transgressiva (PENNYCOOK, 2006) de padrões tradicionalmente impostos.

Portanto, visando contribuir com os aspectos tratados, como uma pergunta de conclusão para subseção em análise, sugerimos uma pergunta declarativa que pode contribuir com a discussão na perspectiva de uma sociedade não sexista e igualitária no tange a relações homoafetivas. Assim, como última alternativa, elaboramos c. *A Brazilian song, written by Lulu Santos, says “all forms of love are fair”. Discuss about this.* (A letra de uma música brasileira, composta por Lulu Santos, diz que “consideramos justa toda forma de amor”. Discuta).

4.2.1.3.1 Quadro-resumo

O quadro 23 apresenta as perguntas retiradas da coleção didática *Way to Go!*, as classificações das mesmas e as perguntas complementares para cada unidade, tendo em mente resumir de forma objetiva nossa análise. Reforçamos que para a elaboração das perguntas complementares, consideramos a natureza condicional (NININ, 2018), a visão de *critique* e as perspectivas pessoal, comunitária e global (MONTE MOR, 2018).

Quadro 24 - Quadro-resumo

UNIDADE	PERGUNTA	TIPO	PERGUNTA COMPLEMENTAR
Salve the word! Go Green	a) In your opinion, is it easy to put into practice the ideas from the mind map (on page 38)? What difficulties can your school encounter? b) What can you do to overcome theses difficulties? c) What are the possible effects of following those tips in your school?	Subjetivas Interrogativa Etnográfica Causa-efeito Interpessoal Introdução Desenvolvimento Plena	- Why are they difficulties? - How can you do it? - How these positive effects help the world to go green? Take into account social, economic and enviromental aspescts. - Are the difficulties of following these tips in your school be the same encountered in other schools from your community? Why?
Traveling	Discuss the following	Inferencial	- Why?

<p>Around Brazil</p>	<p>questions with your classmates.</p> <p>a) What is the best way to get to know a town/city? Is it enough to visit its tourist attractions?</p> <p>b) In your opinion, why are favelas in Rio becoming tourist attractions? What are the possible consequences of that for residents of slum communities?</p>	<p>Subjetiva Interrogativa Aberta Fraudada Etnográfica Interpessoal Desenvolvimento (Não) Modalizada</p>	<p>- How these consequences contribute to change slum's bad reputation? Why?</p> <p>- Slums have reputation for crowding, crippling poverty and clashes between drugs gangs and police. Have social inequalities contributed and continue to contribute to this thought? What can be done to overcome it? To answers these, do researches about the history of slums.</p>
<p>Cultural Diffusion</p>	<p>Discuss the following questions with your classmates.</p> <p>a. In your opinion, what are the benefits and the risks of cultural diffusion?</p> <p>b. What is there in Brazil that is originally from other cultures? Do you believe your region is losing its cultural distinctiveness? Why (not)?</p>	<p>Inferencial Subjetiva Interrogativa Aberta Etnográfica Modalizada Introdução Desenvolvimento Fraudada</p>	<p>- Can hegemonic cultures suppress marginalized cultures? How?</p> <p>- Cultural diffusion allows contact with various cultures. Can knowing marginalized cultures contribute to the end of prejudice and the reduction of violence against them? Justify your answers.</p>
<p>Climate change</p>	<p>Discuss the following questions with your classmates.</p> <p>a) Letters to the editor generally present people's views on controversial issues, such as climate change and</p>	<p>Subjetiva Global Interrogativas Abertas Etnográficas Interpessoais Modalizada</p>	<p>- Would we be suffering from global warming today if previous generations had emitted less greenhouse gas?</p> <p>- What social and individual measures can be taken to</p>

	<p>global warming. In your opinion, is climate change really taking place? Why (not)?</p> <p>b) Robert Repetto believe extreme weather events are a result of the increase of greenhouse gas emissions. Do you agree with him? Why (not)?</p>	<p>Introdução</p> <p>Desenvolvimento</p>	<p>contribute to the reduction of global warming? How do they contribute?</p>
<p>Ethnic Diversity in Brazil</p>	<p>1. The author addresses some questions in the end of the text. Taking into consideration that the text was written in 2004, discuss the last question with your classmates:</p> <p>2. Do you think affirmative action policies have promoted ethnic diversity and ethnic equality in Brasil? Why (not)?</p>	<p>Inferenciais</p> <p>Interrogativa</p> <p>Aberta</p> <p>Etnográfica</p> <p>Plena</p> <p>Modalizada</p> <p>Polêmica</p> <p>Declarativa</p> <p>Introdução</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>Significado</p>	<p>- Have public policies contributed to end intellectual, social and physical violence against black people? Why?</p> <p>- Why did racial public policies need to be designed to promote respect for ethnic diversity and racial equality? If no such policies exist, did blacks continue to be marginalized? Justify your answer.</p> <p>- How can you and the community you live in help fight against racial prejudice?</p>
<p>Save the Amazon</p>	<p>Discuss the following question with your classmates.</p> <p>a. According to the text, human intervention has put tropical forests at great risk. In your opinion, why do people</p>	<p>Subjetivas</p> <p>Interrogativa</p> <p>Aberta</p> <p>Modalizada</p> <p>Significado</p> <p>Problematizadora</p>	<p>- How can you and your classmates help preserve the Amazon rain forest?</p> <p>- The internationalization of Amazon has been discussed for the last two decades. If</p>

	<p>use forests in a destructive manner rather than in a sustainable manner?</p> <p>b. Today Brazil faces a big challenge: balance economic growth with the preservation of the Amazon rain forest. In your opinion, how can it be possible?</p>	<p>Introdução Desenvolvimento</p>	<p>so, will it be easier to preserve the Amazon rainforest? Why?</p>
<p>Women in Literature</p>	<p>Discuss the following questions with your classmates.</p> <p>a. Jane Eyre is a character who has a passionate desire for life and questions conventions. Do you know other characters with similar characteristics? Do you think these characters can inspire women to fight for their rights?</p> <p>b. In the past women's roles were very limited. The Bronte sisters, for example, had to use male pseudonyms in order to have their books published. In your opinion, what is the importance of ensuring that men and women have the same rights?</p>	<p>Global Subjetiva Interrogativa Aberta Etnográfica Modalizada Polêmica Introdução Desenvolvimento Interpessoal</p>	<p>- Why (not)?</p> <p>- Can this be considered a kind of social violence against women?</p> <p>- Women have been fighting for social equality for a long time. Still, rates of violence against them are still high. What contribute to this? Why?</p> <p>- What can be done to change this situation? How?</p>
<p>Falling in Love</p>	<p>Discuss the following questions with your classmates.</p> <p>a. Love is a feeling that is hard</p>	<p>Subjetiva Inferencial Interrogativa Aberta</p>	<p>- How do these perspectives enrich the debate?</p> <p>- The lyrics of a Brazilian song, written by Lulu</p>

	<p>to describe and scientists find it difficult to explain how it happens. Do you think Science can help us understand love and other feelings? Why (not)?</p> <p>b. The text presents the view of a professor of evolutionary psychology. What other perspectives could enrich the debate about how we fall in love?</p>	<p>Etnográfica Introdução Plena Desenvolvimento Modalizada</p>	<p>Santos, says “we consider fair all forms of love”. Discuss about this.</p>
--	---	--	---

4.2.2 Looking Ahead

Para finalizar, nesse subtópico analisamos a seção *Looking Ahead* do livro didático em questão. Esta seção tem como objetivo retomar pontos de vista abordados no texto principal de cada unidade, visando à interdisciplinaridade e aprofundando o trabalho na perspectiva crítica. Portanto, para a análise desta seção, selecionamos três unidades, sendo ela *Traveling around Brazil*, *Cultural diffusion* e *Ethnicity diversity in Brazil*, correspondendo respectivamente a cada volume da coleção didática *Way To Go!*.

- ***Traveling around Brazil***

A figura 6 apresenta as perguntas da seção *Looking Ahead* da unidade *Traveling around Brazil*. A seção é iniciada com a definição de estereótipo, seguida por um trecho sobre a reputação das favelas brasileiras retirado do texto principal da mesma unidade.

Figura 14 - Looking Ahead 1

LOOKING AHEAD Solicite a participação de todos no debate e o estabelecimento de relações entre os temas abordados e a vida do aluno e da comunidade. A discussão pode ser feita em inglês ou português, a seu critério.

A stereotype is a popular belief about a culture or a specific group of people without knowing them and it is based on generalization.

According to the text on page 57, favelas in Rio "have reputations for crowding, crippling poverty and clashes between drug gangs and police", but now they are becoming tourist attractions.

Com os professores de Geografia, História, Filosofia e/ou Sociologia, pode-se ampliar a discussão sobre os possíveis estereótipos relacionados ao local ou a comunidade onde os alunos vivem.

➤ In your opinion, do people have preconceived ideas about your neighborhood, town/city or country? If so, do you think you can help to break down this stereotype?

➤ Discuss the following quotation by novelist Chimamanda Adichie:

"The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story."

Available at: <www.goodreads.com/quotes/522563-the-single-story-creates-stereotypes-and-the-problem-with-stereotypes>. Accessed in: September 2015

➤ In your opinion, what are the negative consequences of stereotypes?

➤ Do you have preconceived ideas about a culture or a group of people? How can you break down this stereotype?

EXTRA READING

<www.brazil.org.uk/resources/documents/brochurebrazil.pdf>
<www.rioguaioficial.com.br/>
<www.vivafavela.com.br/>
<www.visitbrasil.com/>

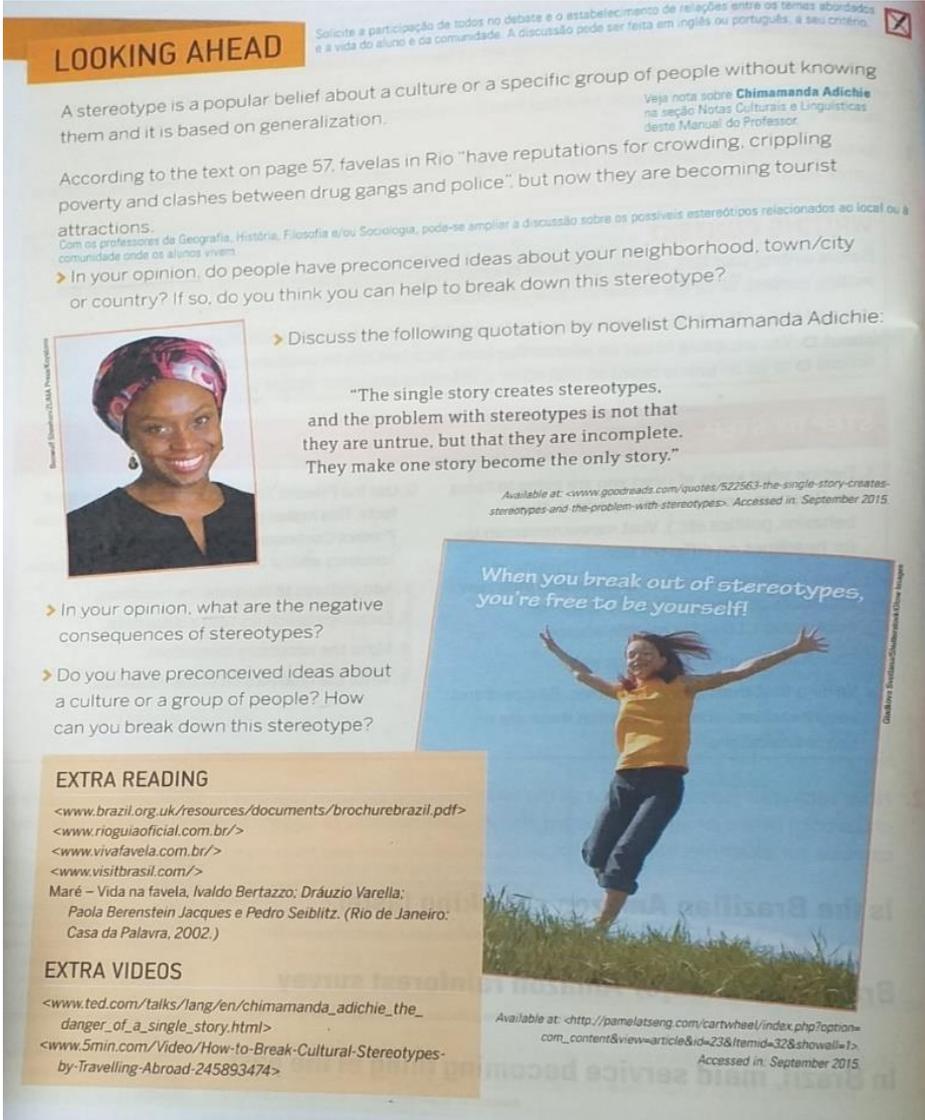
Maré – Vida na favela, Ivaldo Bertazzo; Dráuzio Varella; Paola Berenstein Jacques e Pedro Seibnitz. (Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.)

EXTRA VIDEOS

<www.ted.com/talks/lang/en/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>
<www.5min.com/Video/How-to-Break-Cultural-Stereotypes-by-Travelling-Abroad-245893474>

When you break out of stereotypes, you're free to be yourself!

Available at: <http://pamelatseng.com/cartwheel/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=32&showall=1> Accessed in: September 2015



Fonte: Franco e Tavares (2016)

Tendo em mente que a similaridade das alternativas, consideramos que elas são subjetivas e inferenciais (MARCHUSCHI, 2008), devido ao fato de que as respostas são de caráter pessoal, pois não são retiradas do texto. Para as considerações de Ninin (2018), as alternativas podem ser classificadas como interrogativas, devido aos marcadores interrogativos; abertas e de expansão, pois permitem diversas respostas contribuindo para com diferentes pontos de vista; de desenvolvimento, dado que os questionamentos de cada alternativa se articulam entre si, auxiliando o desenvolvimento da abordagem.

A valoração de vozes e mutualidade são características linguístico-discursivas. Em tempo, os últimos questionamentos das alternativas podem ser classificados como hipotéticos, pois sugerem ação através de uma situação, o que pode contribuir de forma significativa para

a expansão dialógica, como pontua Ninin (2018). Destacamos que mesmo essas alternativas direcionadas para uma reflexão sobre estereótipos, seus primeiros questionamentos são *yes/no questions*, podendo ocasionar respostas monológicas.

Por sua vez, a segunda alternativa não apresenta um questionamento direto, entretanto orienta para a discussão sobre a citação da autora nigeriana Chimamanda Adichie. Assim, a alternativa se adequa, segundo a classificação de Ninin (2018) como declarativa e mista, pois sugere a tomada de posição sobre a citação e apresentar uma imagem da autora sem interferir na discussão; de significado e plena, pelo fato de haver necessidade de interação e da explicação de como a citação é compreendida. Propor a discussão a partir da citação de Adichie marca a paráfrase como mecanismo linguístico-discursivo. Lançando mão de Marcuschi (2008), a alternativa pode ser considerada como global, tendo em mente que necessita da definição apresentada no texto, bem como necessita de conhecimento extratextuais, como exemplo saber fatos sobre a escritora nigeriana.

Para a abordagem da seção no viés da interdisciplinaridade, é sugerido o trabalho em conjunto com os professores de Geografia, História, Filosofia e/ou Sociologia, com o intuito de discutir os possíveis estereótipos sobre o local ou comunidade que os estudantes vivem. Alinhando isto ao fato de o início da seção apresentar a definição de estereótipo e retomar o trecho do texto principal da unidade, percebemos o encaminhamento para a interdisciplinaridade no que tange uma reflexão proveniente de outras disciplinas sobre o contexto social dos estudantes (FRANCO E TAVARES, 2016). Entretanto, para o trabalho indisciplinar na perspectiva da LA (MOITA LOPES, 2006), salientamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido não apenas no que concerne a materiais e livros didáticos, como também currículos e estruturas pedagógicas.

Assim, visando contribuir com perguntas nas perspectiva crítico-reflexiva e expansiva dialógica, bem como auxiliar na interdisciplinaridade com as disciplinas propostas, para complementar a primeira alternativa, elaboramos *How these ideas came out?* (Como essas ideias foram desenvolvidas?), auxiliando, assim, a refletir sobre as relações de dominação sociohistóricas que permeiam o contexto no qual o estudante está inserido. Ademais, como última alternativa, sugerimos *Why do these stereotypes contribute negatively to a community?* (Por que esses estereótipos contribuem de forma negativa com uma cultura de uma comunidade específica?).

- *Cultural diffusion*

Como já retratado no tópico anterior, a unidade *Cultural diffusion* faz parte do segundo volume da coleção didática *Way To Go!* e abrange texto e atividades sobre a diversidade cultural. A seção é composta por questionamentos, imagens que apresentam culturas diferentes e citação de Mahatma Gandhi que diz “Nenhuma cultura pode existir se tentar ser exclusiva”.

O primeiro enunciado orienta que os estudantes associem as imagens com os conceitos de difusão e diversidade cultural. Tais conceitos são apresentados no texto principal da unidade. A alternativa seguinte indaga “A globalização é uma ameaça para a diversidade cultural? Por quê (não)?”. O terceiro enunciado indaga se e como os brasileiros tentar preservar cultura do país. Para finalizar, a última alternativa orienta para leitura da citação de Gandhi e pergunta se o estudante concorda com a mesma e o porquê.

Figura 15 - Looking Ahead 2

LOOKING AHEAD Solicite a participação de todos no debate e o estabelecimento de relações entre os temas abordados e a vida dos alunos e da comunidade. A discussão pode ser feita em inglês ou português, a seu critério.

- Look at the pictures below and try to associate them with the concepts of cultural diffusion and cultural diversity.
- In your opinion, is globalization a threat to cultural diversity? Why (not)?



- In your opinion, do people in Brazil try to preserve their cultural distinctiveness? If so, how?
- Read the quotation below. Do you agree with it? Why (not)?

Veja nota sobre **Mahatma Gandhi** na seção Notas Culturais e Linguísticas deste Manual do Professor.

“No culture can live if it attempts to be exclusive.”
(Mahatma Gandhi)

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Retomando a tipologia definida por Marcuschi (2008), entendemos a primeira alternativa como global, pois toma como de partida as definições apresentadas no início da seção, enquanto as outras, devido ao fato de serem questionamentos sobre opiniões pessoais dos estudantes, são subjetivas. No que tange as categorizações de Ninin (2018), as perguntas da figura 7 são abertas, interpessoais e modalizadas, uma vez que possibilitam diversas respostas a partir dos conhecimentos extratextuais dos alunos. Elas também podem ser consideradas perguntas de desenvolvimento, dando continuidade à discussão sobre o tema tratado no texto principal da unidade.

Considerando os marcadores interrogativos nas últimas três alternativas, as classificamos como interrogativas e de sentido, já que há a necessidade de movimentos argumentativos para o desenvolvimento da resposta. Por sua vez, por demandar o posicionamento do estudante diante das definições apresentadas no início da seção, a primeira alternativa caracteriza-se como pergunta declarativa. Tanto a primeira quanto a última alternativa também são dependentes e mistas, pois necessitam do suporte das imagens fornecidas para a resposta final.

Para o trabalho da interdisciplinaridade, percebemos que tanto as perguntas quanto os enunciados se relacionam com a geografia. Em adição, concordamos que há ligações referentes a sociologia, mesmo que esta disciplina não tenha sido mencionada na parte do sumário concernentes à unidade em questão. Como orientação para o professor, observamos que há a proposta do debate que relacione o tema com o contexto social do estudante, bem como a sugestão de consultar a nota referente a Mahatma Gandhi (a qual esclarece aspectos biográficos de sua vida) na seção de Notas Culturais e Linguísticas no manual do professor.

Ao debruçar a atenção para as perguntas da seção, percebemos que as mesmas orientam a leitura das imagens numa perspectiva sociocultural e suas categorizações já possibilitam o trabalho na perspectiva crítico-reflexiva e expansiva dialógica (MATTOS, 2018; NININ, 2018). Observamos também a abordagem da língua inglesa sob o viés de língua mundial, uma vez que a terceira alternativa considera o contexto brasileiro, coadunando-se, assim, como a proposta de Monte-Mór (2018) para as perspectivas comunitárias e globais.

Com o intuito de ainda contribuir com a visão de critique da autora, elaboramos como pergunta de fechamento situada entre a perspectiva individual e comunitária (MONTE-MÓR, 2018) *How can you contribute to preserve the culture of the community that you live in?* (Como você pode contribuir para a preservação da cultura da comunidade que está inserido?). No nosso entendimento, esse questionamento envolve a necessidade de pensar contextos que

demandam posicionamentos e ações práticas, o que contribui para o desenvolvimento da noção de cidadão ativo para a vida social (ARAÚJO, 2016; MATTOS, 2018).

- ***Ethnicity diversity in Brazil***

Como o próprio nome retrata, os textos e as atividades da unidade *Ethnicity diversity in Brazil* propõem o trabalho sobre a diversidade étnica brasileira. A seção em análise é composta por enunciados, questionamentos, imagens e *cartoon*. No início, o enunciado declarativo esclarece que a diversidade étnica inspirou as artes de Tarsila do Amaral (artista brasileira) e orienta a observação da imagem que representa a pintura *Operários* para responder as perguntas.

Em linhas gerais, a primeira alternativa pergunta “Você acha que a identidade brasileira se baseia na etnia? Por quê (não)?”. A alternativa seguinte indaga se o estudante acredita que a discriminação no Brasil é um problema mais relacionado a divisão de classe ou de etnicidade. O enunciado orienta para a leitura do *cartoon* e a discussão das questões seguintes em grupo. A terceira pergunta questiona as vantagens de viver em mundo multicultural e multiétnico. Por fim, a quarta alternativa questiona como o estudante responderia a pergunta presente no *cartoon* (Para evitar chatice, a vida oferece muitas oportunidades de interagir com uma variedade de pessoas... então por que escolhemos interagir com os mais parecidos conosco? Ninguém gosta de ser chato, não é?).

Figura 16 - Looking Ahead 3

LOOKING AHEAD

Solicite a participação de todos no debate e o estabelecimento de relações entre os temas abordados e a vida do aluno e da comunidade. A discussão pode ser feita em inglês ou português, a seu critério.

Ethnic diversity in Brazil has inspired Brazilian artist Tarsila do Amaral. Look at her painting *Operários* and discuss the following questions in pairs.

- Do you think Brazilian identity is based on ethnicity? Why (not)?
- Do you believe that discrimination in Brazil is more a matter of social class than of ethnicity? Why (not)?

Read the cartoon and discuss the questions below in groups of three.

Operários, de Tarsila do Amaral, é de 1933. É um quadro modernista. Ele retrata o imenso número e a diversidade racial das pessoas vindas de todas as partes do Brasil para trabalhar nas fábricas, que começavam a surgir no país. É interessante notar também que a artista pintou rostos de personalidades intelectuais e artísticas, como Mário de Andrade (de óculos).

In your opinion, what are the advantages of living in a multicultural/multiethnic world?

How would you answer the question in the cartoon?

Stew Handle/Shutterstock

Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado, São Paulo, SP/Tarsila do Amaral/Empanamento

TO PREVENT BOREDOM WE OFFER MANY OPPORTUNITIES TO INTERACT WITH A WIDE VARIETY OF PEOPLE!!

... SO WHY DO WE CHOOSE TO ONLY HANG AROUND THE US ARE JUST LIKE US. NOBODY WANTS TO BE SORED, DO THEY?

Available at: <http://multiculturalclassics.blogspot.com.br/2009/11/7298_ethnic-insightwhite_corporations.html>. Accessed in: March 2016

Fonte: Franco e Tavares (2016)

Seguindo a padronização da maioria das perguntas encontradas na coleção didática em análise, consideramos que todas as alternativas da figura 8 são interrogativas devido a presença de marcadores interrogativos. Adiante, elas também são abertas, etnográficas e modalizadas, pois as inúmeras respostas possíveis tomam como base os conhecimentos extratextuais dos estudantes visando à inserção de novos pontos de vista que podem contribuir com a ressignificação do assunto. Por conta da necessidade de argumentação, as consideramos como perguntas de sentido e de desenvolvimento. (NININ, 2018)

Ainda em relação à forma, devido ao fato de as perguntas orientarem para observar o quadro de Tarsila do Amaral e o *cartoon* apresentados na seção, as três primeiras alternativas são mistas, pois as imagens podem auxiliar as respostas. Por sua vez, compreendemos a última multimodal, uma vez que necessita do *cartoon* como suporte e elemento essencial para a elaboração da resposta. (NININ, 2018). Devido ao fato de todas as alternativas da figura 8 indagarem o posicionamento ou opinião do estudante, consideramos que elas são subjetivas (MARCUSCHI, 2008).

A orientação para o professor segue a mesma premissa das sugestões fornecidas para as duas seções *Looking Ahead* analisadas anteriormente, ou seja, relacionar o tema com a vida social do estudante. Entretanto, de maneira contrária as anteriores, o comentário sobre a pintura de Tarsila do Amaral é apresentado na própria seção. O trabalho interdisciplinar, por sua vez, segue a noção do termo presente no manual do professor (FRANCO E TAVARES, 2016), propondo questionamento que demandam conhecimentos da geografia, história e sociologia.

As categorizações das perguntas nos permitem conceber que elas abordam a temática da unidade de uma forma expansiva, ou seja, auxiliam o estudante a refletir criticamente sobre o assunto. Enfatizamos a segunda alternativa no que tange ao tratamento de questões políticas que não costumam serem abordadas (BALADELLI, 2014) de forma direta em LDLIs devido a relações de mercado e sociopolíticas que perpassam a elaboração do material. Os questionamentos também auxiliam no trabalho por meio da visão de critique (MONTE-MÓR, 2018).

Assim, para complementar e contribuir com a conclusão da seção, sugerimos como pergunta final *How is your friendship relations? Does this contribute to the end of discrimination? Why?* (Como é o seu ciclo de amizade? Isso contribui para o fim da discriminação? Por quê?). O objetivo desta pergunta não é polemizar, mas sim fazer com que o estudante entenda que suas ações contribuem para definir a sua atividade social (MATTOS, 2018) e, conseqüentemente, a possibilidade de contribuir para construção de uma sociedade justa, igualitária e com baixos índices de violência decorrentes do preconceito de raça e etnia, pois esta é o tema específico da unidade, mas cabe ao professor a opção de ampliar esse debate para o trabalho contra a violência de gênero.

4.3 ALGUMAS REFLEXÕES

Como já discutido, o livro didático é um material recorrente no contexto educacional brasileiro. Devido a diversos fatores, o LD, em muitos casos, rege a prática pedagógica no cotidiano pedagógico. Assim, reiteramos o nosso posicionamento sobre o material, em outras palavras, a necessidade que o mesmo componha o arsenal de instrumentos pedagógicos que contribuam com o ensino na perspectiva crítico-reflexiva para formar alunos cidadãos aptos a ajudar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de preconceitos. Por isso,

analisamos a coleção didática *Way To Go!* visando à elaboração de perguntas complementares que auxiliem o trabalho nesse viés.

Ao analisar três amostras das subseções *Reading for General* e *Detailed comprehension*, percebemos que as atividades de compreensão textual ainda estão bastante arraigadas às concepções tradicionais de leitura (ascendente e descendentes), sobretudo com o foco nas estratégias de *skimming* e *scanning* (FRANCO, 2011). Ressaltamos que julgamos necessário a abordagem do texto nessa perspectiva, uma vez que, no contexto específico da pesquisa, temos o fato de estar trabalhando com uma língua estrangeira, então há a necessidade de perguntas referentes ao entendimento no sentido de decodificação do texto. Além do mais, a última subseção que compõe a seção *Reading*, é responsável pelo trabalho crítico do texto.

Para a última subseção mencionada, *Reading for Critical Thinking*, concluímos ser necessário o trabalho do texto em termos pautados no letramento crítico, visão de *critique* e expansão dialógica (MONTE-MÓR, 2018; NININ, 2018), pois estes contribuem para a formação cidadão mencionada no primeiro parágrafo desse tópico. Em linhas gerais, após analisar as oito unidades selecionadas, percebemos que aspectos sociais sob o viés crítico já são indagados pelas perguntas sobre os temas dos textos, como também percebemos a necessidade de perguntas que auxiliem no desenvolvimento da habilidade argumentativa dos estudantes. Então, visando preencher essa lacuna, elaboramos as perguntas complementares.

Outro fator que julgamos interessante destacar é o fato de os três volumes didáticos abrangerem temas similares em disposições organizacionais similares. Em outras palavras, percebemos ser comum temas parecidos na mesma sequência de unidades. Não julgamos isto como aspecto negativo, uma vez que essas temáticas são abordadas em diferentes perspectivas. Todavia, reiteramos, novamente, a necessidade de o LD analisado ser mais crítico e enfático em relação às atividades de compreensão textual que versem sobre questões étnico-raciais e de gênero, uma vez que fazem parte do escopo dos compromissos contemporâneos elencados pelo PNLD, a política pública responsável pela orientação de produção e elaborações de livros didáticos em escolas públicas brasileiras.

Para as unidades que abordam temas dentro do escopo da sustentabilidade (*Save the World! Go green!*, *Climate change* e *Save the Amazon*) percebemos que há a tendência de os questionamentos orientarem para a reflexão de fatores que embasam a preservação da floresta amazônica e meios para evitar mudanças climáticas drásticas. Para essas unidades, as nossas perguntas complementares focaram em situações hipotéticas e perspectivas individuais que

direcionam para a comunitária, com o intuito de fazer estudante refletir e, conseqüentemente, a possibilidade de adotar um posicionamento ativo (MATOS, 2018) frente a esses fatores.

Em relação às unidades que têm como temas a diversidade cultural ou étnica (*Traveling around Brazil*, *Cultural diffusion* e *Ethnic Diversity in Brazil*) concluímos, em alguns momentos, a necessidade de perguntas que visem ao desenvolvimento da capacidade argumentativa. Indo mais além, para as mesmas, também percebemos que questões relacionadas as desigualdades sociais, apesar de estarem presentes em alguns textos, não foram pautadas sob as vertentes socio-históricas, sociopolíticas e econômicas que auxiliavam na construção dessas desigualdades. Silva et al (2014, p. 33) enfatiza que é comum “o silêncio sobre as desigualdades”. Aspectos contra a violência étnico-racial foram abordados de forma tímida. Então, através dessas considerações, elaboramos perguntas para preencher tais lacunas.

A unidade *Women in Literature* dá voz social e protagonismo à mulher. Temos em mente que nem a mulher como protagonista e nem literatura são aspectos recorrentes em LDLI (PEREIRA, 2014). Nessa unidade, percebemos que o texto serviu como base para o trabalho de fatores relacionais a luta das mulheres pelo direito à igualdade, uma das pautas do movimento feminista. Assim, podemos, além de abranger questões de interesse da LA (MOITA LOPES, 2006), também adotar um viés crítico e transgressivo, uma vez que vai de encontro a pensamentos tradicionais sobre o papel da mulher na sociedade. Para essa unidade, focamos em elaborar perguntas que direcionam a discussão para reflexões sobre violência contra a mulher.

Para finalizar, percebemos que no LDLI não há unidade que contempla gêneros sociais e sexualidade, comprovando o que Tílio e Souto Jr (2014) pontuam. Dessa forma, selecionamos a unidade *Falling in Love* para adaptar a discussão no que tange à orientação do pensamento para a diversidade de gênero. Devido ao fato de ser uma atividade de compreensão textual, tivemos que considerar o assunto trabalhado no texto e, a partir disto, elaborar a pergunta. Enfatizamos, novamente, o PNLD como guia que propõe o trato desses aspectos, além do fato de julgarmos extremamente importante esse trabalho, pois consideramos que o mesmo pode contribuir para a diminuição da violência de gênero que, de acordo com os últimos índices, vem crescendo exponencialmente no Brasil.

Para a seção *Looking Ahead*, como ela dialoga com o texto principal e abre caminho para novas discussões sobre a temática geral da unidade, o objetivo foi observar como ocorre o trabalho interdisciplinar. Após a análise, percebemos que a noção de interdisciplinaridade já

toma o início do caminho da indisciplinaridade apontado por Moita Lopes (2006). Salientamos que no contexto educacional brasileiro, devido a alguns fatores, torna-se possível o trabalho em conjunto com professores de outras disciplinas. Então, consideramos positivo o fato de as unidades, de forma geral, tomarem como base conhecimentos de outras áreas do saber.

Gostaríamos de enfatizar que não entendemos as perguntas complementares elaboradas como determinantes para o trabalho das atividades de compreensão textual, mas sim mostrar que o LDLI é uma poderosa ferramenta política que pode e deve contribuir para a reflexão crítica de diversos contextos sociais que são realidades presentes na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, sugerimos como futuros estudos, pesquisas que versem sobre o livro didático e a formação inicial e continuada do professor.

Discorremos que o PNLD é uma política pública e, conseqüentemente, peça estratégica na política brasileira. A coleção analisada foi aprovada pelo edital e faz parte do escopo do Guia Nacional do Livro Didático. Assim, para a reflexão, sugerimos pensar na razão de o edital continuar aprovando coleções didáticas que não versam de forma aprofundada ou não apresentam questões tão necessárias na nossa sociedade atual. Indo além, sugerimos a reflexão de como vai ocorrer a elaboração dos próximos editais do PNLD e, como consequência, a elaboração e abordagem dos futuros livros didáticos de inglês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já amplamente discorrido, os estudos iniciais da LA tomaram como base fatores referentes ao contexto sociopolítico e suas consequências no âmbito educacional nas décadas de 20, 30 e 40 do século XX, em detalhes, a segunda guerra mundial. Após a criação de departamentos de LA em várias universidades dos Estados Unidos e da Europa, pesquisadores começaram a refletir a necessidade de a área caminhar sobre seus próprios direcionamentos. Com isso, Widdowson clama a LA como uma área autônoma frente à Linguística Teórica e interdisciplinar com a Sociologia e a Psicologia para estudos aprofundados sobre o ensino de línguas (COSTA, 2011).

No Brasil, os primeiros estudos ocorreram na década de 60 e teve como pesquisadores iniciais Aryon Rodrigues e Francisco Gomes de Matos. Nas duas décadas seguintes, os principais interesses da área continuaram sendo a análise e elaboração de materiais didáticos e aspectos relacionados ao ensino de língua estrangeira e materna sob o viés do letramento. Entre o final da década de 90 e início dos anos 2000, a LA também passou a considerar contextos extra educacionais em seus estudos, como exemplos as vozes do Sul, movimentos feministas e *queer*, movimentos antirracista e outros (MOITA LOPES, 2006). Assim, a mesma passou da interdisciplinaridade para a indisciplinaridade com o intuito de tratar e abordar problemas reais da sociedade (LEFFA, 2001).

A partir da discussão teórica sobre a LA, podemos perceber que a área sempre estudou e pesquisou aspectos sobre materiais didáticos. Com as diversas ocasiões sociais e políticas do século XX e início do século XXI, a LA contemporânea estuda os acontecimentos sociais que ocorrem por meios das diferentes linguagens. Assim, esses mesmos materiais passaram a ser estudados sob diversas vertentes. Entre elas, destacamos os estudos de gênero discursivo, comparativos, antropológicos, sociais, políticos e outros. Para o contexto da pesquisa, enfatizamos a abordagem do livro didático sob o viés do trabalho crítico, possibilitando a expansão dialógica do conteúdo em pauta.

Em linhas gerais, o LD sempre foi um material presente no contexto educacional, seja como auxílio para o professor, seja como material de estudo para os alunos. A partir disto, políticas públicas foram desenvolvidas com o intuito de auxiliar e regular a elaboração e distribuição do mesmo nas escolas regulares brasileiras. Todavia, devido aos diferentes interesses políticos que intercalam o contexto brasileiro, algumas dessas políticas, visando atender os interesses das classes dominantes e de mercado, contribuíram para o

desenvolvimento da noção de livro didático como um instrumento de trabalho pedagógico que possui como principais objetivos transmitir conteúdos sistematizados e solidificar as desigualdades que assolam o país.

Sob a perspectiva dessas considerações, a presente dissertação teve como objetivo analisar as atividades de compreensão textual da coleção didática *Way To Go!* para o ensino médio, visando elaborar perguntas complementares que auxiliem a abordagem crítica por meio de atividades expansivas dialógicas do material em questão. Como aporte teórico, nos baseamos em Marcuschi (2008), Monte-Mór (2018) e Ninin (2018). A opção por essa coleção específica está pautada no fato de que a mesma é amplamente utilizada nas escolas estaduais de Pernambuco, bem como foi aprovada pelo PNLD, política pública, elaborada pelo MEC, responsável pela avaliação, seleção e distribuição de livros e materiais pedagógicos em escolas públicas regulares brasileiras.

Portanto, a partir das nossas amostras de análises, concluímos que as atividades das seções *Reading* e *Looking Ahead* das unidades analisadas já trabalham o texto por um viés que possibilita, mesmo de forma tímida e incipiente, o pensamento crítico e expansivo sobre as temáticas apresentadas. Assim, consideramos como ponto positivo o fato de as atividades de compreensão textual não estarem pautadas apenas nas concepções tradicionais de leitura. Todavia, consideramos que as perguntas precisam focar, de forma mais aprofundada, no trabalho da habilidade argumentativa. No que tange à interdisciplinaridade, outro aspecto observado, os textos presentes abrangem fatos e questões pertinentes a várias áreas do conhecimento.

Sobre as temáticas trazidas pela coleção, concluímos que elas se coadunam com os compromissos contemporâneos elencados no PNLD. Todavia, no que concerne às atividades em que os textos versam sobre questões étnico-raciais, percebemos a necessidade de perguntas que orientem uma reflexão voltada para o combate à violência, bem como reflexões sociais e econômicas que contribuam e continuam contribuindo para as desigualdades e, conseqüentemente para o preconceito. Um ponto que merece destaque é o fato de a coleção não apresentar textos ou imagens que tratem sobre os gêneros sociais e o combate a violência da homofobia e transfobia, compromisso proposto pelo edital e Guia Nacional do PNLD. Nossas perguntas complementares tiveram o intuito de preencher tais lacunas, apresentando alternativas de abordagem para o material em questão, bem como enfatizando que o LDLI não deve determinar o currículo de ensino e nem ser tomado como verdade absoluta, mas sim uma ferramenta que auxilia o planejamento e desenvolvimento pedagógico.

Para finalizar, nos apoiamos em Tílio e Souto Jr (2014) quando estes afirmam que não existe livro didático ideal “acima de qualquer crítica”, mas adotar um LD de qualidade contribui para a melhoria da educação. Reconhecemos, também, que quando se trata da educação brasileira, as situações ideais são substituídas por situações reais de ensino, nas quais professores e alunos enfrentam dificuldade diversas. A partir desse pensamento, não estamos tentando utilizar esse argumento como justificativa para que o trabalho na perspectiva crítica não seja abordado, mas sim enfatizar a necessidade de melhor investimento na área da educação, sobretudo na formação inicial e continuada de professores da rede básica e pública de ensino.

Sugerimos, como futuros estudos e pesquisas, pensar a quem interessa o fato de a coleção didática em questão não abordar temas que se adequem ao que está proposto no PNLD, uma vez que ele é uma importante ferramenta educacional que possui papel sociopolítico determinante na sociedade brasileira. Outra sugestão de estudo é analisar as orientações para o LD do ensino médio a partir do Guia Nacional, que será publicado em 2020, para o próximo triênio (2021-2023). No mais, incentivamos e julgamos importante pesquisas que compreendam o ensino de línguas, a formação do professor e currículo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. B. O letramento e o livro didático take over: análise das seções de leitura. Monografia (graduação) – Universidade Federal de Campina Grande, 2014. 64 pgs.
- Associação de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB)*. <<https://alab.org.br/>> acesso em 03 de agosto.
- BALADELI, A. P. D. Questões de identidade em sala de aula: que sentidos de brasilidade apresentam os livros didáticos?. IN: FERREIRA, A. de J. (org). *As políticas públicas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BATISTA, A.A.G. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Fundamental, 2011.
- BAUMAN, Z. A cultura no mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BUZATO, M. EL K. Travessias e travessuras: uma apresentação. IN: BUZATO, M. EL K. (ORG). *Cultura digital e linguística aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- CAMARGO, M; FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. IN: FERREIRA, A. de J. (org). *As políticas públicas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- CAMPOS, M. T. T. A. Um edital de compra de livro didático e sua arena discursiva. IN: SILVA, A; COSTA, E. *Livro Didático: olhares dialógicos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- CARDOSO, D. C. *Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. 146 pgs.
- COSTA, H. R. da. *O Discurso Historiográfico da Linguística Aplicada Brasileira*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011
- DAHER, D.C; FREITAS, L.M.A; SANT’ANNA, V.L. de A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *Revista Eutomia*, Recife, 11 (1): 407-426, Jan/Jun. 2013
- DELL’ISOLA, R. L. P. *Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta?* IN: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L (org). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120
- DAMIANOVIC, M. C. *O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político*. *Linguagem & ensino*, Vol. 8, No. 2, 2005 (181-196).
- FERNANDES, N. M. *Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa*. *INTERLetras - Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura*, Dourados (MS), v. 1, n. 1, 2004.

FRANCO, C; TAVARES, K. Way to Go! volume 1. (manual do professor). Língua estrangeira moderna: inglês: ensino médio. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016

_____. Way to Go! volume 2. (manual do professor). Língua estrangeira moderna: inglês: ensino médio. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016

_____. Way to Go! volume 3. (manual do professor). Língua estrangeira moderna: inglês: ensino médio. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. IN: TAVARES, K. C. do A.; BECHER-COSTA, S. B. A; FRANCO. C. de P. (orgs.); *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. IN: FERREIRA, A. de J. (org). *As políticas públicas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GOMES DE MATTOS, F. Linguística Aplicada ao ensino de inglês. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

_____. *1965/1975: Dez Anos de Linguística Aplicada no Brasil*. Revista HELB (História do ensino de línguas no Brasil). Ano 6 - Nº 6 - 1/2012.
<<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/204-19651975-dez-anos-de-linguistica-aplicada-no-brasil>> acesso em 03 de agosto.

GONÇALVES, A.V et al. *Viabilizar a linguística aplicada no Brasil: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP. Pontes Editora, 2014.

JORDÃO, C. M. Apresentação de rumos e passagens. IN: JORDÃO, C. M. (org). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JORGE, M. L. dos S. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. IN: FERREIRA, A. de J. (org). *As políticas públicas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KELLY, L. G. 25 centuries of language teaching: 500 BC - 1969. United States of America: Newbury House Publishers. Second printing, 1976.

KOCH, I V; ELIAS, V M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

KUMARADIVELU, B. *A linguística aplicada na era da globalização*. IN: MOITA

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LOPES; L.P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG: 2011. 7-11 de Outubro de 2001.

MAAR, W. L. O que é política. São Paulo: Editora brasiliense, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 23 cm. – (Educação)

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 19ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 74)

MATTOS, A. M. de A. *Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século xxi*. DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011. P. 33-47.

MEC/FNDE/SEB. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2018 (2015). Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=4937:pnld-2011-editalconsolidado>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

MEC/SEB. Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Estrangeira Moderna. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=6037:pnld-2011-lingua-estrangeira>>. Acesso em 15 de maio 2019.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES; L.P. da. *Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado*. IN: MOITA LOPES; L.P. da. Por uma linguística aplicada indisciplinar (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

_____. (org). Por uma linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTE-MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. IN: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. Letramentos críticos em práticas na formação inicial de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre os modos e perguntar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PAIVA, V. L.M. de O. História do Material Didático. 2009. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>> Acesso em: 11 de junho de 2019

PENNYCOOK, A. *Uma lingüística aplicada transgressiva*. IN: MOITA LOPES; L.P. da. Por uma lingüística aplicada indisciplinar (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, A. L. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua estrangeira. IN: FERREIRA, A. de J. (org). *As políticas públicas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PERONI, E. Conceitos fundamentais e métodos de pesquisa científica. Universidade Estácio de Sá. s/d

Portal Ministério da Educação e Cultura (MEC).

<<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>> acesso em 31 de maio de 2019

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da lingüística aplicada. IN: MOITA LOPES; L.P. da. Por uma lingüística aplicada indisciplinar (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RODRIGUES, A. D. *Tarefas da lingüística no Brasil. Estudos Lingüísticos* (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada), 1966. vol. 1, n. 1, p. 4-15.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Lingüística aplicada: ensino de língua materna* – Florianópolis : LLV/ CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. IN: MOITA LOPES; L.P. da. Por uma lingüística aplicada indisciplinar (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, P. V. B de; TEIXEIRA, R; PACÍFICO, T. M. Programas de distribuição de livros e hierarquias racias: o que dizem os alunos negros (as)?. IN: FERREIRA, A. de J. (org). *As políticas públicas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Duque de Caxias – RS, UNIGRANRIO, vol. 3, n. 26, Jul/Set. de 2008.

_____. *Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual*. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012

TILIO, R; SOUTO JUNIOR, E. M. de. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD?. IN: FERREIRA, A. de J. (org). *As políticas públicas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TORTATO, C. *O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do paraná*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. 141 págs.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press: Walton Street, Oxford. 1978.

APÊNDICE A - READING FOR CRITICAL THINKING

1. Reading for Critical Thinking

- *Save the world! Go green!*

a. Why are they considered difficulties?

b. How can you do it?

c. How these positive effects help the world going green? Take into account social, economic and enviromental aspescts.

d. Can the difficulties of following these tips in your school be the same encountered in other schools from your community? Why?

- *Traveling around Brazil*

a. Why?

b. How these consequences contribute to end slum's bad reputation? Why?

c. Slums have reputation for crowding, crippling poverty and clashes between drugs gangs and police. Have social inequalities contributed and continue to contribute to this thought? What can be done to overcome it? To answers these, do researches about the history of slums.

- *Cultural Diffusion*

a. Can hegemonic cultures suppress marginalized cultures? How?

c. Cultural diffusion allows contact with various cultures. Can knowing marginalized cultures contribute to the end of prejudice and the reduction of violence against them? Justify your answers.

- *Climate change*

c. Would we be suffering from global warming today if previous generations had emitted less greenhouse gas? Why?

d. What social and individual measures can be taken to contribute to the reduction of global warming? How do they contribute?

- *Ethnic Diversity in Brazil*

3. *Have public policies contributed to end intellectual, social and physical violence against black people? Why?*

4. *Why did racial public policies need to be designed to promote respect for ethnic diversity and racial equality? If no such policies exist, did blacks continue to be marginalized? Justify your answer.*

5. *How can you and the community you live in help fight racial prejudice?*

- *Save the Amazon*

c. *How can you and your classmates help preserve the Amazon rain forest?*

d. *sugerimos The internationalization of the Amazon is a subject discussed in the last two decades. If so, will it be easier to preserve the Amazon rainforest? Why?*

- *Women in Literature*

a. *Why (not)?*

b. *Can this be considered a kind of social violence? Why?*

c. *Women have been fighting for social equality for a long time. Still, rates of violence against them remain high. What contributes to this? How*

d. *What can be done to change this situation? How?*

- *Falling in love*

b. *How do these perspectives enrich the debate?*

c. *A Brazilian song, written by Lulu Santos, says “all forms of love are fair”. Discuss about this.*

APÊNDICE B - LOOKING AHEAD

2. Looking Ahead

- *Traveling around Brazil*

How these ideas came out?

Why do these stereotypes contribute negatively to a culture of a community?

- *Cultural Diffusion*

How can you contribute to the preservation of the culture of the community that you live in?

- *Ethnic Diversity in Brazil*

How is your friendship relations? Does this contribute to the end of discrimination? Why?