

Artigo

Letramento crítico no livro didático de inglês – anos finais do ensino fundamental

Critical literacy in english textbook – 6th to 9th grades of elementary school

Letramiento crítico en el libro didáctico de inglés – años finales de la Educación Primaria

Silvio Ribeiro da Silva¹, Roniel Paniago Lima², Sebastião Carlúcio Alves Filho³

¹ Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Jataí, Santa Catarina, Brasil; ² Faculdade de Gestão e Inovação (FGI); ³ Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Jataí, Santa Catarina

Resumo

O propósito deste artigo é apresentar a análise de duas atividades integrantes de uma coleção de livro didático de Inglês (LDI) dos anos finais do Ensino Fundamental, observando de que modo o trabalho com textos e atividades favorece o letramento crítico do aluno. O letramento é um tema importante na atualidade pela perspectiva que oferece de encarar a atividade de leitura e escrita como algo muito além da mera codificação e decodificação de sinais gráficos. Favorecer para o aluno acesso ao letramento crítico traz a ele inúmeros benefícios, já que além de desviá-lo da prática tão comum de atividades focadas exclusivamente na decodificação ainda fortalece a possibilidade de evitar a manipulação velada ou não que se apresenta nos textos circulantes socialmente. O método de investigação utilizado para geração e análise dos dados integrante do artigo é o qualitativo-interpretativista, desenvolvido por meio da análise de conteúdo. Os dados mostraram que a forma como as atividades são apresentadas ao aluno podem favorecer o letramento crítico. Mesmo assim, são muito presentes ao longo da coleção atividades de múltipla escolha, cópia e para preencher espaços em branco. Também é sucinta a abordagem sobre os letramentos multimodais, bem como o tratamento dado aos aspectos linguísticos dos textos, já que a articulação entre os elementos linguísticos e a criticidade, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos, foi fruto de trabalho em apenas uma das atividades. O que se nota é um maior favorecimento dos letramentos escolares do que dos letramentos sociais, os quais poderiam lidar de modo mais eficiente com a criticidade.

¹ Docente do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Jataí. Doutor em Linguística Aplicada. Líder do “Grupo de Estudos sobre Materiais Didáticos, Ensino e Avaliação” – GEMDAV/CNPq. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8705-4356>. E-mail: shivonda@ufj.edu.br.

² Docente da Faculdade de Gestão e Inovação (FGI). Mestre em Educação. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9459-0803>. E-mail: ronipaniago@gmail.com.

³ Docente do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Jataí. Doutor em Estudos Linguísticos. Membro Pesquisador do “Grupo de Estudos sobre Materiais Didáticos, Ensino e Avaliação” – GEMDAV/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3971-7549>. E-mail: scarlucio@gmail.com.



Abstract

This article aims to present the analyse of two activities in an English textbook collection (LDI) used in 6th to 9th grades of Elementary School, noting how texts and activities can be encouraging the critical literacy of student. The literacy is an essential subject in nowadays, because it allows to use reading and writing to beyond of codification and decodification practices. Facilitating to the student access to the critical literacy bring him several contributions with his educational development, because this practice put away the student of exclusively to target in decodification activities and the critical literacy strengthens the possibility of avoiding the hidden manipulation or not that they are presented in texts current socially. The research method used to generate and analyse of data in this article is the qualitative-interpretative, applied using content analysis. The data showed that the way as activities is planned to the student favour the critical literacy. Even so, there are various activities of multiple choice, copies and filling the branch spaces in the collection. Also, it is concise the focus in multimodal literacies, as well as the approach in linguistics aspects of texts, since the articulation between the linguistics elements and criticality, outweighing pure decoding of expressed signals, it occurred in just one of all activities. It is possible to observe a bigger focus on school literacies than social literacies, despite these could be more efficient with critical than school literacy.

Resumen

El propósito de este artículo es el de presentar un análisis de dos actividades integrantes de una colección de libros didácticos de Inglés (LDI) destinada a los años finales de la Educación Primaria, observando de que modo el trabajo con textos y actividades promueve un letramiento crítico del alumno. El letramiento es un tema importante en la actualidad por la perspectiva que ofrece de promover la actividad de la lectura y escrita como algo que va mucho más allá de la mera codificación y decodificación de los signos gráficos. Brindar al alumno acceso al letramiento crítico trae para este, innumerables beneficios, ya que además de desviarlo de la práctica tan común de las actividades centradas exclusivamente en la decodificación también fortalece la posibilidad de evitar la manipulación velada o no velada que se presenta en los textos que circulan socialmente. El método de investigación utilizado para generar y analizar los datos incluidos en el artículo es el cualitativo-interpretativo, aplicado a través del análisis de contenido. Los datos mostraron que la forma como las actividades se presentan para el alumno pueden favorecer el letramiento crítico. siendo así, la colección de actividades de opción múltiple, copia y relleno de espacios en blanco están siempre muy presentes en la colección. También es sucinto el abordaje sobre los letramientos multimodales, así como el tratamiento dado a los aspectos lingüísticos de los textos, ya que la articulación entre los elementos lingüísticos y la criticidad, sobrepasa la mera decodificación de los signos explícitos, este es el resultado del trabajo en apenas una de las actividades. Lo que refleja un mayor favorecimiento de los letramientos escolares si comparado con los letramientos sociales, los cuales podrían lidiar de modo más eficiente con la criticidad.

Palavras-chave: Anos finais, Livro didático, Consciência crítica.

Key-words: 6th to 9th grades of Elementary School, Textbook, Critical conciousness.

Palabras clave: Años finales, Libro didáctico, Consciencia crítica.



Introdução

O ponto de partida e o de chegada deste artigo é o livro didático de Inglês. Nosso interesse por este objeto se dá pela sua importância no contexto escolar. O livro didático (LD) é um material fortemente ligado ao alunado e ao professor. Assim, tem forte referência com a atividade do educando, especialmente, nas ações em sala de aula.

Na legislação brasileira, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático. O próprio dispositivo legal enfatiza a utilização do LD na escola, na medida em que expõe ser o LD um compêndio das matérias das disciplinas escolares.

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

[...] manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a **eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio** (Brasil, 2001. Grifos nossos).

Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴ foi criado pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. O Programa objetiva avaliar e disponibilizar materiais de apoio à *práxis* educativa, tais como: *softwares*, jogos educacionais e o LD. A obra didática, incluindo o LD, devem ser elaborados em obediência ao instrumento legal publicado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsáveis pela triagem, pré-análise e avaliação pedagógica da obra (Brasil, 2012,).

Como já dito, o livro didático que nos interessa neste artigo é o LDI. Ele pode fazer com que o aluno seja inserido em distintas formas de cultura. Assim, as manifestações de culturas populares, nas mais diversas regiões do Brasil e de outros países, podem e devem ser apresentadas no LDI. Pesquisar sobre o LDI é importante, pois o “[...] livro didático de língua inglesa detém essencial função na interação entre língua/cultura [...]” (Dagios; Tortato, 2010, p. 5).

Este artigo está dividido em seis partes, incluída esta parte introdutória. Na sequência, apresentamos nossas considerações teóricas sobre o letramento, importante tema para este artigo. O próximo item é a apresentação da coleção que foi objeto de uso, incluindo a imagem das capas que a compõem. Em seguida, apresentamos a análise dos dados, momento em que trazemos duas atividades (uma do vol. 8 e uma do vol. 9) com nossas impressões qualitativas a partir dos autores que nos embasam. Terminamos o artigo com nossas considerações finais, quando retomamos os objetivos do

⁴ O PNLD dispõe de obras para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, PNLD Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

texto e apresentamos o que ficou para nós em relação ao que o LD traz, e com as referências bibliográficas dos autores que foram utilizados ao longo de todo o texto.

2 Letramento

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

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

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

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

Para Scribner (1984, p. 8), “[...] as habilidades de letramento são adquiridas por indivíduos quando inseridos em atividades socialmente organizadas que envolvam a língua escrita [...]”⁶. A autora acrescenta que fazer uso do letramento no contexto social implica em o indivíduo buscar se adaptar aos variados tipos de letramentos com os quais lida diariamente, seja no trabalho, no shopping, em lojas, já que sempre é possível encontrar símbolos

⁵ Street e Besnier (1994, p. 537) “[...] While historically, literacy had accompanied the spread of Islam, Buddhism, and Hinduism, since the nineteenth century [...]”.

⁶ No original: “[...] Literacy abilities are acquired by individuals only in the course of participation in socially organized activities with written language [...]”.

escritos. Também enfatiza Scribner (1984) que o letramento favorece a demonstração de possibilidades e limites presentes no contexto e na estrutura política da sociedade.

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

Segundo Norton (2007), “[...] o letramento é muito importante porque a educação dá entendimento às pessoas [...]”⁷. Ele argumenta que para alguns estudiosos o letramento é a aquisição de estratégias cognitivas ou comportamentos particulares. Para outros, adquirir letramento é aprender habilidades no processamento linguístico, e há ainda outra vertente, que entende o letramento para além de uma habilidade a ser aprendida, mas uma prática que é socialmente construída e negociada.

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

O letramento permite compreender que a capacidade de leitura está para além da decodificação do texto, vez que um texto apresenta distintos significados e não só grafemas e fonemas (Rojo, 2004). Trata-se de uma prática social de linguagem. O mesmo ocorre em relação à escrita. O letramento vai muito além da capacidade de apenas codificar, já que alguém pode saber organizar as letras para formar palavras (demonstrando capacidade de codificação) e não conseguir fazer uso disso de modo social. Dito em outras palavras, saber ler e escrever, no sentido mais literal dos termos, apenas indica um letramento rudimentar.

A compreensão de que o letramento está para além do uso da técnica no ato de ler e escrever fica mais evidente com os estudos de Brian Street voltados para o entendimento de que o letramento varia dependendo do local social em que está inserido.

Cabe um adendo para problematizar o uso do termo ‘técnica’ ao se referir à capacidade de escrita ortográfica. Ser alfabetizado envolve domínio da

⁷ No original: [...] literacy is very important because education gives understanding to people [...].

técnica não só de saber agrupar e organizar as letras, como de saber segurar uma caneta, acionar o teclado de um computador ou de uma tela *touchscreen* de um celular. Ter domínio sobre esta técnica e não saber o que fazer com o resultado que ela oferece tem pouco impacto nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. É aí que entra o letramento. Um bom nível de letramento será aquele que der ao seu usuário a capacidade de saber o que fazer com a leitura e com a escrita nas práticas sociais nas quais ele estiver inserido, com objetivos específicos e para alcançar determinado fim.

Conforme Street (2009, p. 540, **tradução nossa**) “[...] diferentes práticas de letramento podem estar associadas com diferentes grupos sociais [...] e distintas práticas de letramento podem estar relacionadas com diferentes contextos de uso [...]”⁸. O autor explica que o letramento é um construto sociocultural, além de fazer parte do processo sociopolítico da sociedade. Hamilton (2010) afirma que há variadas formas de letramento, portanto é necessário entender ‘quem’, ‘como’, ‘o que’ e ‘onde’ está ocorrendo o letramento.

Na seção seguinte, apresentamos a coleção de LDI, foco de nossa análise neste artigo.

3 Apresentação da coleção

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

A coleção está dividida em 4 (quatro) volumes, cada uma com oito unidades temáticas. Segundo o Manual do Professor (MP), no aspecto da linguagem, a obra tem como norte a abordagem sociointeracionista. A coleção apresenta textos e atividades elaboradas de modo a enfatizar funções comunicativas, conteúdos linguísticos, gêneros do discurso e temas transversais (Brasil, 2017). O Guia do PNLD informa que os textos presentes na coleção favorecem o estudo da diversidade social, étnica e de gênero.

A análise da obra reforça a variedade de gêneros do discurso, com predominância de linguagem verbal. A coleção apresenta orientações didáticas e metodológicas. É proposta dela trazer à tona temas que estimulem a discussão de valores essenciais para a sociedade, reforçando a tolerância e a solidariedade. Nesse sentido, fazemos menção à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por ser um documento que disciplina as aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica. O referencial elenca que, dentre as competências específicas, espera-se que o aluno identifique e combata as diversas formas de injustiça, preconceito e violência (Brasil, 2018, p. 577). Nesse sentido, percebe-se que a coleção busca estar aliada às orientações do documento.

A BNCC propõe que no EF a língua inglesa tenha por finalidade possibilitar que os estudantes pratiquem linguagem diversificada, estabelecendo a prática da linguagem como competências específicas para

⁸ “[...]different literacy practices may be associated with different social groups (...) second, distinct literacy practices may be associated with different contexts of use [...]”.

compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural (p. 66).

A imagem das capas dos volumes que compõem a coleção aparece na sequência.

Imagem 1: LDI 'Time to share'



Fonte: Autoral (2020)

Apresentados alguns aspectos sobre a coleção cujos volumes estão em observação, trazemos, na sequência, os dados e sua análise.

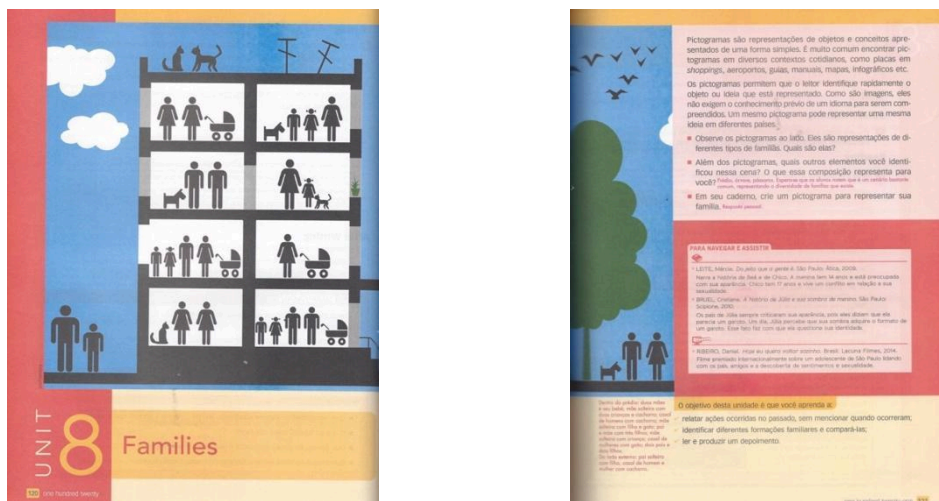
4 Análise dos dados

A primeira atividade ilustrativa foi retirada do Volume 8 (p. 120-121). O texto contempla o gênero 'Pictograma', apresentando o tema 'Families'. Aparentemente, os pictogramas apresentados pelo LD são utilizados para representar diferentes organizações familiares. Esta unidade apresenta atividades envoltas no assunto família.

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

A característica principal do pictograma é ser um desenho figurativo estilizado. Um dos pictogramas apresentados pelo LD (reproduzido na sequência) representa diferentes constituições familiares.

Imagem 2: Atividade ilustrativa (1)



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

Em linhas gerais, consideramos que a atividade consegue favorecer a criticidade do aluno, fazendo com que ele tenha a oportunidade de, inclusive, questionar ideologias dominantes ao perceber a possibilidade de existência de diferentes tipos de constituição familiar além do pregado pelo patriarcado dominante.

Consideramos positivo o LD trazer distintas representações familiares porque isso poder favorecer o aluno a se enxergar na atividade, reforçando o já dito por Scribner (1984), ao afirmar que o letramento permite a demonstração de possibilidades e limites. Pode ser que algum aluno viva uma experiência de constituição familiar com a qual ele sente certo desconforto e a atividade pode fazer com que ele veja a existência de variados tipos de constituição familiar e, com isso, se sinta mais confortável com a sua. Ao se sentir mais confortável, o aluno pode passar a se sentir sujeito. Com isso, a Educação terá cumprido um importante papel de colaborar com a construção da identidade de alguém.

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

Na ótica de Bakhtin (2006), a ideologia deve ser compreendida no contexto de sua realidade histórica, a qual é mutável, pois pode variar a depender do lugar social que o indivíduo ocupa, por exemplo. Quanto mais as atividades favorecerem esses aspectos, mais eficientes serão no fortalecimento da capacidade do aluno de questionar ideologias dominantes.

Mesmo apontando aspectos positivos da atividade, consideramos que a utilização do gênero pictograma pode representar certa omissão do LD em abordar de forma mais contundente a temática, já que o pictograma é tão somente um símbolo gráfico. Ao dizer isso, buscamos apoio em Cooper e White (2008), os quais dizem que ser crítico implica o ato de refletir, perguntar, sugerir, refazer conceitos, buscando a conexão entre o texto e as práticas

sociais. Assim, questionamos se não seria mais real a apresentação das famílias por intermédio de, especialmente, fotografias e/ou imagens. Provavelmente, o LD, ao escolher o gênero, destacou um objetivo específico, contudo apontamos que, para além disto, outros gêneros poderiam ser adotados para melhor representar o tema, tais como o diálogo argumentativo ou a entrevista de especialista, por exemplo.

A escola, agência de letramento autorizada e oficial, deve oportunizar ao aluno momentos em que sua criticidade seja trabalhada e ampliada. Isso será mais bem efetivado se ao aluno forem oferecidos momentos de discussão e debate, ancorados em variados gêneros do discurso, em situações interacionais nas quais o aluno seja tratado como sujeito ativo.

Dizemos isso considerando que o debate e a discussão a partir de apenas um ou outro gênero do discurso pode ser menos eficiente, já que a abordagem de um tema varia dependendo do gênero, do interlocutor, do contexto de produção e de circulação. Entendemos, assim, que a criticidade trabalhada em uma baixa variedade de gêneros é menos eficiente.

É de conhecimento acadêmico coletivo que o trabalho com a diversidade de gêneros traz inúmeros benefícios ao aluno num programa de ensino de Língua. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), para que a diversidade das capacidades de linguagem seja desenvolvida com êxito devem ser trabalhados com o aluno gêneros pertencentes a agrupamentos diferentes, reservando-se espaço e não se negligenciando o ensino-aprendizagem da modalidade oral.

Assim, validamos o trabalho do LD com o pictograma, um gênero não muito comum nas práticas sociais de uso da linguagem cotidianas, mas, retomando o que dissemos há pouco, cremos que criticidade teria sido mais bem abordada com outros gêneros.

Dando sequência à análise da atividade, a pergunta '**Observe os pictogramas ao lado. Eles são representações de diferentes tipos de famílias. Quais são elas?**' (p. 121) parece permitir ao aluno se expressar, ao visualizar na atividade distintas organizações familiares. É possível a ele perguntar ao colega qual o seu tipo de família. A proposta parece objetivar que o estudante seja capaz de conhecer outras famílias, além da chamada 'família tradicional' e, talvez, respeitar as variadas formações familiares.

Ao observar o pictograma trazido pelo LD, nota-se que ele apresenta 10 (dez) possibilidades de constituição/organização familiar, sendo elas: Duas mulheres e um bebê; Uma mulher, uma menina, um menino e um animal; Dois homens e um animal; Uma mulher, uma menina e um animal; Uma mulher, um homem, uma menina, um menino e um bebê; Uma mulher e um bebê; Duas mulheres e um animal; Dois homens, uma menina, um menino e um bebê; Um homem e um menino (fora dos quadros); Uma mulher, um homem e um animal de estimação (fora dos quadros).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a população brasileira atual está estimada em 210.000.000 (duzentos e dez milhões) de pessoas, 20 milhões a mais de residentes que o Brasil possuía no último censo, realizado em 2010. No último censo, o percentual de famílias em que a mulher era responsável pela manutenção da família era de 37% (trinta e sete por cento); em Goiás, estado onde residimos, era de 35% (trinta e cinco por cento).

A respeito dos dados sobre o registro civil, o número de uniões civis entre cônjuges masculino e feminino, em 2017, representou 1.064.489 (um milhão, sessenta e quatro mil, quatrocentos e oitenta e nove); entre cônjuges masculinos foi de 2.500 (dois mil e quinhentos) e entre cônjuges femininos de 3.387 (três mil, trezentos e oitenta e sete). As uniões civis entre pessoas do mesmo sexo representaram um aumento de 10% quando em referência ao ano de 2016. Enquanto isso, neste ano, foram contabilizados pelo instituto 373.216 (trezentos e setenta e três mil, duzentos e dezesseis) divórcios.

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

Oliveira (2009, p. 68) argumenta que, na sociedade contemporânea, os arranjos diversificados variam em combinações, “diferenciando do modelo clássico de família nuclear”.

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

Assim, reforçamos o lado positivo da atividade para que o aluno possa ampliar sua criticidade e questionar ideologias dominantes. Pode ser que tudo isso venha a fazer com que ele perceba que o aumento, mesmo que sutil, no número de relações homoafetivas, conforme dados estatísticos apresentados há pouco, é sinal de que o grupo de pessoas homossexuais vem sendo mais exigente com seus direitos e isso promova nesse aluno mais senso de respeito às escolhas dos outros. Também pode ser que ele tenha mais criticidade em relação ao número de assassinatos de homossexuais ao ter a oportunidade de entender que pessoas do mesmo sexo constituem famílias do mesmo modo que pessoas de sexos diferentes.

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

No Brasil, tradicionalmente, a ideia de família faz referência à relação entre homem e mulher. Inclusive, o artigo 1.723⁹, do Código Civil de 2002 (CC/02), evidencia como estrutura familiar a união estável entre homem e mulher (Brasil, 2002). Como sabemos, contudo, a depender do momento histórico, ideias e conhecimentos, a sociedade se modifica.

Na contemporaneidade, é possível identificar distintas formas de organização familiar. Dentre elas, podemos citar a família monoparental, a família reconstituída e a família homoafetiva. Nesse sentido, a Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 -, em seu artigo 5º, inciso II,

⁹ Art. 1.723. É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.

apresenta um conceito de família mais abrangente do que o disposto no CC/02. A lei prevê que a família deve ser “[...] compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa [...]” (Brasil, 2006).

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

A segunda atividade ilustrativa foi retirada do Volume 9 (p. 76-77). A unidade começa com o título “*No more*”¹⁰. O objetivo é permitir que o aluno se manifeste criticamente diante de uma situação de racismo e/ou preconceito e violência.

A unidade traz um texto intitulado ‘*Embodied Racism*’¹¹. Moore (2007) explica que as agressões provocadas contra mulheres, homossexuais, deficientes físicos, por exemplo, são manifestações de preconceito. O autor aprofunda a discussão ao destacar que, nas sociedades atuais, o acesso aos serviços públicos, ao poder político, à educação, por vezes, confere maior oportunidade conforme o fenótipo do indivíduo, ou seja, os atos de racismo e preconceito acontecem em distintas estruturas da sociedade.

No texto seguinte, aparece a atividade que propõe, por meio do gênero *pôster*, discutir a questão da violência doméstica e sexual.

Imagem 3: Atividade ilustrativa (2)

¹⁰ ‘Não mais’ em Português

¹¹ Em português ‘Racismo encarnado’.

TEXT 2

Before Reading

1 Look at the pictures on the posters and, with a classmate, discuss the people's expressions. *Espera-se que os estudantes percebam que as pessoas têm expressões sérias, preocupadas.*

Reading

2 Scan the posters and answer: What is the name of the campaign? *leave: abar*

NO MORE

NO MORE
"WHY DOESN'T SHE JUST LEAVE?"

Domestic violence; sexual assault are not the victim's fault. It's all speak out to the violence.
No more excuses.
No more silence.
No more violence.

NO MORE
"IT'S NONE OF MY BUSINESS"

Domestic violence and sexual assault are everyone's business. It's time we all speak out to stop the violence.
No more excuses.
No more silence.
No more violence.

NO MORE
TOGETHER WE CAN END DOMESTIC VIOLENCE & SEXUAL ASSAULT
www.nomore.org
Chris Mater

Extracted from: <nomore.org/press/print-ads>. Accessed on: Mar. 25, 2015.
No Guia Didático, você encontrará mais informações sobre a história de Maria da Penha cujo nome batizou a lei federal.

Em 2006, entrou em vigor no Brasil a Lei Federal Maria da Penha, que fez com que a violência contra a mulher fosse tratada de fato como crime de grande potencial ofensivo, além de acabar com penas apenas com cestas básicas e multas.

Baseado em: <www.mariadapenha.org.br/index.php/quem-somos/maria-da-penha>. Acesso em: 26 mar. 2015.

Fonte: Coleção *Time to Share*, Vol. 9 (p. 77 – At. 2)

Os temas abordados pelo texto e pela atividade são significativos, visto que aprender a ler e a escrever não são suficientes para se compreender a complexidade das questões sociais (Street, Besnier, 1994). Dito de outra forma, ter um bom nível de letramento implica saber o que fazer com a letra, sendo mais ou menos crítico, mais ou menos reflexivo a partir das conclusões a que se pode chegar depois de ler algo a respeito de determinado tema.

A atividade traz as temáticas violência doméstica e violência sexual. O gênero *pôster* apresenta as características típicas de uma propaganda. O título 'No more', em letras maiúsculas, confere destaque à mensagem. Importa reforçar que numa abordagem multimodal o visual também transmite linguagem.

Na sequência, aparece a pergunta '*Why doesn't she just leave?*'¹². Ela pode favorecer a discussão entre os alunos no levantamento de hipóteses para a pergunta. É apontado pela autora que a vergonha em ofertar denúncia contra o parceiro pode ser um dos motivos que leva a mulher agredida a não partir. A existência da esperança da vítima de que seu companheiro mude o comportamento pode ser outro motivo.

A linguagem utilizada no texto transmite mensagens imperativas, as quais podem ser vistas nos enunciados '*No more excuses. No more silence. No more violence*'¹³. Koch (2011) explica que um texto não tem sentido único, é plurilinear, ou seja, o texto é um hipertexto. Isso significa afirmar que o leitor pode associar o texto a um conhecimento real, conferindo um sentido múltiplo da mensagem. A escolha linguística da atividade traz comandos que favorecem o letramento crítico, na medida em que é possível ter algum aluno em sala de aula que vivencie isso em casa. Dessa forma, um aluno que presencia uma

¹² Em português 'Por que ela simplesmente não parte?'

¹³ Em português, 'Chega de desculpas. Chega de silêncio. Chega de violência'

mulher passando por um ato de violência poderá fazer uma leitura distinta daquele que não visualiza esse problema em seu contexto diário.

A atividade traz a proposição '**It is time we all speak out to stop the violence**'¹⁴. Street e Lefstein (2007) argumentam que o letramento, enquanto prática social, favorece a compreensão ideológica da linguagem, já que as habilidades de letramento no contexto social permitem ao indivíduo conhecer e compreender os variados tipos de letramentos (Scribner, 1984). O letramento é complexo em virtude da dinâmica dos espaços sociais existentes e por ser uma construção sociocultural (Street, 2009).

Consideramos que o uso do imperativo em mais de uma ocorrência (chega) pode trazer ao aluno algo mais do que simplesmente o reconhecimento e a identificação do elemento linguístico verbal. A escolha das palavras não se dá de forma inocente. Segundo Bakhtin (1997, p. 34), "é preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência". O filósofo da linguagem quer dizer que uma palavra não aparece sozinha em um enunciado, já que acompanha e comenta os atos ideológicos. Isso significa que usamos palavras a partir de um discurso interior, que é facilmente perceptível no ato falho quando alguém enuncia uma palavra que não era seu propósito real; trata-se de uma palavra escolhida pelos atos ideológicos do locutor.

A atividade traz, ainda, a proposição '**No more violence**'¹⁵. Numa rápida pesquisa na *Internet* é possível encontrar centenas de matérias a respeito de casos de violência doméstica. O Relatório Mundial, publicado em 2018 pela *Human Rights Watch (HRW)*, por exemplo, demonstrou que, no final de 2017, no Brasil, ocorreram mais de 1,2 (hum milhão e duzentos milhões) de casos de violência doméstica pendentes nos tribunais.

O Documento mostrou ainda que 23 (vinte e três) abrigos que acolhiam mulheres com necessidade de proteção urgente foram fechados. Não bastasse isso, 4.539 (quatro mil, quinhentos e trinta e nove) mulheres foram assassinadas no Brasil. O problema é sério e trazer esse tema para o LD pode levar à reflexão sobre a importância de se pensar ações e políticas públicas voltadas para a segurança da mulher e da criança. Também, é possível que algum aluno(a) possa vivenciar a violência doméstica em sua casa.

Infelizmente, atos de violência nos lares não parecem ser casos esporádicos. Assim, a atividade colabora para que o aluno possa ter mais meios de perceber a relevância de se discutir a temática, inclusive de atuar ativamente para a construção de um ambiente de respeito, pela aceitação do outro (Brasil, 1998).

Outro ponto que o texto traz é a presença de um homem no *pôster*. A atividade traz a proposição '**It's none of my business**'¹⁶. Segundo dados da Organização Não Governamental (ONG) 'Fórum Brasileiro de Segurança Pública', em 2018, 536 (quinhentos e trinta e seis) mulheres foram vítimas de agressão física a cada hora, resultando em 4,7 milhões de mulheres vítimas de agressão. Em se tratando da relação com o agressor, cerca de (24%) dos atos de violência foram praticados pelo cônjuge/companheiro/namorado, (21%) pelo vizinho e (15%) pelo ex companheiro/marido/namorado. Assim, a aparição de

¹⁴ Em português, 'É hora de todos nós declararmos, chega de violência'.

¹⁵ Em português, 'Chega de violência'.

¹⁶ Em português, 'Isso não é da minha conta'.

uma imagem masculina no texto pode nos levar a observar que, aparentemente, os homens estão também empenhados em agir contra a violência doméstica.

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

Dados estatísticos referentes ao período de 2005/2015, apresentados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Brasil, 2019), apontaram que (65%) das mulheres vítimas de homicídio eram negras. Também houve um aumento na quantidade de homicídios contra as mulheres negras, ao passo que os crimes contra a vida praticados contra mulheres brancas apresentaram redução. As negras também sofreram mais assédio no transporte público e privado (11%) e outro dado alarmante é que a cada 100 (cem) vítimas de homicídio, 71 (setenta e uma) são negras.

Pelo fato de o Brasil ser um país com a maioria da população etnicamente preta ou parda, levar para a discussão as ocorrências sobre atos de violência contra a mulher, em especial contra a mulher negra, pode ser grande oportunidade para o favorecimento da criticidade do aluno, bem como para o questionamento de ideologias dominantes, instauradas pelo patriarcado branco.

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

Esta segunda atividade aborda a relação entre mais de um letramento de modo mais contundente do que a primeira. Acreditamos que uma abordagem multiletrada pode ser mais eficiente do que uma baseada apenas nos letramentos voltados para o texto escrito. Assim, ao relacionar texto verbal e texto não verbal pode ser que fique mais nítido para o aluno que os gêneros do discurso são produzidos e consumidos em diferentes esferas de atividade humana e que quanto mais relação houver entre diferentes recursos da língua (texto, imagens estáticas, imagens em movimento, por exemplo), maiores resultados poderão ocorrer na absorção do conteúdo temático desses gêneros por parte do interlocutor.

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

campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; e a esses gêneros correspondem determinados estilos [...]” (Bakhtin, 2006, p. 266). O pôster apresentado ao aluno tem um estilo característico e, ao mesclar texto verbal e texto não verbal, ainda mais com a representação de uma mulher negra dentro de um contexto em que, como dito, as mulheres negras são as maiores vítimas desse tipo de ocorrência, o pôster pode significar muito para o aluno no sentido de fazê-lo perceber que a imagem presta um importante papel ao texto escrito. Isso pode colaborar com a compreensão e a apreensão da importância do multiletramento para o efeito da mensagem.

Quanto mais as atividades fizerem menção a diferentes campos, ou esferas de atividade humana, ressaltando o funcionamento da linguagem nesses campos, incluindo aqui a esfera tecnológica e digital, mais contribuição trará para que o aluno consiga, dentro ou fora da escola, lidar com esses variados gêneros e seus estilos característicos, além dos outros elementos que constituem os gêneros do discurso (construção composicional e tema).

É importante que o aluno consiga observar o contexto em que o letramento ocorre a fim de verificar a representação das atitudes e as mentalidades (Graff, 1991). Street (2009) ensina que o modelo autônomo de letramento encobre as suposições ideológicas, com competências focadas na superioridade do alfabeto. Do contrário, o modelo ideológico foca no texto como instrumento de mediação e exploração de identidades. Assim, as atividades aqui apresentadas podem favorecer o letramento ideológico, contribuindo, assim, para que o aluno seja menos alienado e desinformado em relação à realidade vivida por grande parte da população no Brasil.

A próxima seção é constituída de nossas considerações finais acerca do apresentamos neste artigo.

5 Considerações finais

Neste artigo, apresentamos a análise de duas atividades integrantes de uma coleção de livro didático de Inglês (LDI) dos anos finais do Ensino Fundamental, observando de que modo o trabalho com textos e atividades favorece o letramento crítico do aluno.

Em linhas gerais, na coleção, foi possível perceber uma quantidade considerável de atividades de cópia, objetivas, subjetivas e de múltipla escolha, além de uma grande quantidade de atividades de preencher espaços. Dias e Cristovão (2009) mencionam que se trata de uma visão mecanicista da aprendizagem. Esse tipo de procedimento didático em pouco favorece o letramento crítico, nosso foco neste artigo. Pode ser que atividades dessa natureza sejam colaborativas para o letramento escolar, porém defendemos que seu número deve ser bem pequeno em relação ao número de atividades que vão ao encontro das habilidades ligadas ao desenvolvimento da criticidade.

Afirmamos que seria útil que o LD apresentasse textos e atividades, permitindo ao aluno aprender uma língua de forma contextualizada, sem priorizar unicamente aspectos gramaticais e/ou ortográficos da língua, por ser “[...] preciso adotar uma visão de letramento que privilegie sua natureza social e leve em conta a possibilidade de apropriar-se da linguagem e de transformá-la [...]” (Tagata, 2017, p. 387). Dito de outra forma, segundo Bakhtin/Volochínov (2006, p. 122),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [exclusivamente estrutural], nem pelo ato psicofisiológico [envolvendo os constituintes fisiológicos do corpo] de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal [...] A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Referências

AGA, Gisele (Coord.) **Time to share**. 1ª ed. Edição de Vicente Martínez. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL (1938). Poder Legislativo. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 175, de 14 de maio de 2013**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2504>. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/l10406.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de



Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 42, de 28 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <https://bit.ly/3iLgQQF>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. **Visível e invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil. 2ª ed. Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Instituto Datafolha, 2019. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Infogra%CC%81fico-vis%C3%ADvel-e-invis%C3%ADvel-2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CECCARELLI, P. R. Nuevas configuraciones familiares: mitos y verdades. **Jornal de Psicanálise** [online], v. 40, n. 72, p. 89-102, 2007. ISSN 0103-5835. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-58352007000100007&script=sci_abstract&lng=es. Acesso em: 24 jan. 2020.

COOPER, K.; WHITE, R. **Critical literacy for school improvement**: an action research project. **Sage Publications**, v. 11, n. 2, July 2008, p. 101-113. ISSN: 1365-4802. Disponível em <http://imp.sagepub.com/>. Acesso em: 08 jan. 2020.

DAGIOS, M.; TORTATO, C. O livro didático público de inglês: uma análise da abordagem intercultural das propostas de leitura. **Revista X**, v. 1, n. 0.2006, p. 39–50, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24905?show=full>. Acesso em: 02 fev. 2020.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua adicional**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional**: Pesquisa, Reflexão e Aprendizagem. Brasília: Editora FCI/UnB, 2012.

GRAFF, H. **The legacies of literacy**: continuities and contradictions in Western culture and society. Indiana University Press, 1991.

HAMILTON, M. **The social context of literacy**. Londres: Routledge, 2010. Disponível em: <https://www.mheducation.co.uk/openup/.../9780335237364.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Brasil**: eventos de 2018. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2019/country-chapters/326447>. Acesso em: 08 mai. de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estatísticas do Registro Civil 2017**. Rio de Janeiro, v. 44, p. 1-8. 2017. Disponível em:



https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2017_v44_informativo.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS - IBGE. **Estimativas da população**: tabelas 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 12 jun. 2019.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica - Ceale, 2008.

MACINTYRE, A. **História de la ética**. Barcelona, Buenos Aires: Ediciones Paidós. Reimpresión en Espana, 1991. Disponível em: <<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2016/Etica/HisAlsad.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

MOORE, C. W. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para a compreensão do racismo. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007.

NORTON, B. Critical literacy and international development. In: ANDREOTTI, V; SOUZA, L. M. M. **Critical literacy**: theories and practices. Centre for the Study of Social and Global Justice, v. 1:1, July 2007.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RODRIGUEZ, B. C.; GOMES, I. C. New forms of parenthood: from traditional model to homoparenthood. **Boletim de Psicologia** [online], v. 62, n. 136, 2012, p. 29-36. ISSN 0006-5943. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n136/v62n136a04.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. **American Journal of Education**, v. 93, n. 1, The Development of Literacy in the American Schools, nov. 1984, p. 6-21. Disponível em <http://links.jstor.org/sici?sici=0195-6744%28198411%2993%3A1%3C6%3ALITM%3E2.0.CO%3B2-Z>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STREET, B. The future of 'social literacies'. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. **The future of literacy studies**. 1st Edition. Palgrave Macmillan, 2009.



STREET, B.; BESNIER, N. Aspects of literacy. In: INGOLD, T. **Companion encyclopedia of anthropology**. London and New York: Routledge Publisher, 1994.

STREET, B.; LEFSTEIN, A. **Literacy**: an advanced resource book. New York: Routledge, 2007.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v17n3/1984-6398-rbla-201710973.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

Enviado em: 15/09/2020 | Aprovado em: 01/08/2022

