



## Artigos/Articles

### A formação do leitor crítico por meio do livro didático de língua inglesa do ensino médio: uma análise da obra *Anytime*

*The formation of the critical reader through the high school English language textbook: an analysis of the work Anytime*

Jaqueline Rodrigues da Silva Pereira<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a utilização do livro didático (LD) de inglês como um suporte para o processo de ensino-aprendizagem. Como um dos instrumentos de transformação, o LD deve se constituir de um material de apoio neste processo. Um dos objetivos deste trabalho é compreender como ocorrem alguns encaminhamentos metodológicos presentes em uma unidade do livro didático *Anytime*, da editora Saraiva, aprovado pelo PNL D (2021) para o ensino médio, com intuito de refletir sobre o desenvolvimento da prática de leitura e de letramento crítico dos estudantes. É importante destacar que a escola deve promover a criticidade e a participação social mais consciente e que a mesma precisa estar preocupada com a prática transformadora a ser considerada durante todo o percurso educativo dos alunos. Para tanto, é importante pensar se os encaminhamentos pedagógicos presentes no LD em estudo contribuem com o processo de letramento sociointeracional crítico, com a reflexão e a produção de sentidos.

**Palavras-Chave:** livro didático, letramentos, leitura, inglês.

#### ABSTRACT

*This article aims to reflect on the use of the English textbook (LD) as a support for the teaching-learning process. As one of the transformation instruments, the textbook must be a support material in this process. One of the objectives of this work is to understand how some methodological referrals occur in a unit of the Anytime textbook, by Saraiva, approved by the PNL D (2021) for high school, in order to reflect on the development of reading and literacy critical practice of*

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná – UFPR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3532-3312> Email: [jaquelinepde@gmail.com](mailto:jaquelinepde@gmail.com)

*students. It is important to highlight that school must promote criticality and more conscious social participation and that it needs to be concerned with the transformative practice to be considered throughout the students' educational journey. Therefore, it is important to think about whether the pedagogical guidelines present in the textbook under study contribute to the critical sociointeractional literacy process, with reflection and the production of meanings.*

| **Keywords:** *textbook, literacies, reading, English.*

## 1. Apresentação

Pensar a educação é refletir sobre o desenvolvimento do ser humano. E a escola, além de atender as demandas do processo de ensino-aprendizagem de modo geral, exerce um papel fundamental com relação ao processo formativo do leitor. É importante destacar, neste sentido, a participação do mesmo que, nas mais diversificadas atividades de leitura, traz consigo seus conhecimentos prévios, o que provoca um acréscimo de informação ao texto lido. Vale ressaltar que a compreensão de um texto não se limita apenas ao que está escrito. O leitor imprime ao mesmo suas experiências, suas expectativas, suas percepções. Além disso, segundo Paulo Freire (1989, s/p) “Um texto para ser lido é um texto para ser estudado”. O pensador também reforça que “Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade; se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade” (FREIRE, 1989, s/p). É necessário, portanto, esforço e dedicação.

De acordo com a pedagogia dos multiletramentos, discutida pelo Grupo Nova Londres (2021, p. 102), “Se fosse possível definir, de forma geral, a missão da educação, poder-se-ia dizer que seu propósito fundamental é o de garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica”. Ademais, é importante que o processo de ensino-aprendizagem preconize a promoção da transformação, uma vez que “ao promover o crescimento intelectual, acadêmico, social e individual, a educação passa a ser vista como um esforço para avançar a transformação em todas essas áreas, sendo o(s) letramento(s) uma ferramenta

para esta transformação” (TILIO, 2017, p. 28). É importante destacar, deste modo, que o livro didático (LD) exerce um relevante papel social no cotidiano escolar em todas as disciplinas e que a formação de leitores no contexto educacional brasileiro acontece também por meio de sua utilização. Tilio (2008), faz uma reflexão, a partir da observação de outros autores que discutem a temática e coloca que

o livro didático é a fonte mais utilizada no ensino, uma fonte de “saber institucionalizado” (Carmagnani, 1999b), o depositário de um saber estável a ser decifrado, descoberto e transmitido ao aluno (Souza, 1995a). Para muitos, ele ocupa até o lugar de manual, ou seja, deve ser seguido (Coracini, 1999d). (TILIO, 2008, p. 118).

São questões, que, segundo o autor, precisam também ser consideradas no contexto de utilização do LD. No entanto, o estudioso esclarece que não é imperativo que o LD seja o único material utilizado pelo professor em sala de aula, afinal, “o livro didático, idealmente um facilitador do ensino, é muitas vezes o grande vilão da educação. Enquanto deveria apenas facilitar o trabalho do professor, ele acaba, na maioria das vezes, delineando e limitando o seu trabalho” (TILIO, 2008, p. 122). Por este motivo, o autor reforça que

o livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes. O material didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos (TILIO, 2008, p. 122).

Deste modo, ter consciência da importância de uma boa utilização e do papel do LD no contexto de sala de aula é importante para conduzir o trabalho com os estudantes de maneira mais eficaz. Ao considerar que, apesar das limitações, o LD ocupa um espaço significativo no contexto das escolas, como suporte tanto para os professores quanto para os alunos, é essencial postular que ele atenda, portanto, às necessidades dos sujeitos com relação ao que o mesmo pode oferecer como prática situada, que conduza, portanto, ao seu desenvolvimento consciente e autônomo.

A prática situada aqui representada é um dos elementos dos “quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos” (The New London Group, 1996, p. 140). Os mesmos estão reorganizados na “Proposta de prática pedagógica para a implementação da pedagogia de letramento sociointeracional crítico” (TILIO, 2019, p. 199). A proposta pedagógica deste autor prevê alguns elementos importantes como a Prática situada que compreende a imersão em experiências, a utilização de discursos disponíveis (inclusive aqueles dos/as próprios estudantes) e simulações de situações relevantes; a Instrução, que valoriza o entendimento consciente, sistemático e analítico de conteúdos além da descrição e interpretação de diferentes modos de significação; a Postura crítica que engloba a interpretação dos significados construídos nos respectivos contextos social (situacional) e cultural; além da Prática transformadora, que compreende a apropriação dos significados, com sua (re)utilização em outros contextos.

É igualmente importante considerar que as atividades propostas possam oportunizar uma postura crítica diante dos textos, que os estudantes possam ler como agentes capazes de produzir sentidos, afinal, o LD é um dos instrumentos de transformação que a escola pode oferecer no processo de ensino-aprendizagem para que aconteça a prática transformadora. Vale ressaltar que esta prática não denota um fim em si, ela deve permear as etapas percorridas durante todo o processo.

A motivação inicial para este estudo se deu pela necessidade de refletir sobre os encaminhamentos pedagógicos propostos em uma unidade de um LD de língua inglesa (LI) do ensino médio e de verificar se as atividades nele contidas contribuem com o processo de letramentos. Neste sentido, a presente análise propõe-se a investigar em que medida as atividades selecionadas do livro didático de língua inglesa neste estudo contribuem para o desenvolvimento e a promoção da leitura e do letramento crítico dos alunos do ensino médio. O material escolhido é o LD de língua inglesa *Anytime*, da editora Saraiva, aprovado pelo PNLD de 2021, para o ensino médio. É uma obra única projetada para atender aos três anos deste segmento.

Pensando nestes pressupostos, este estudo busca analisar, a partir dos referenciais da proposta da pedagogia de letramento sociointeracional crítico, a

Unidade 1 do livro selecionado e refletir sobre como as atividades se articulam com as orientações gerais presentes no material que prevê uma formação mais autônoma, mais crítica e cidadã. Ainda segundo Tilio, há diversos modos de compreender o papel do LD no contexto educacional. Para o autor, é importante destacar que, “O que não pode ser esquecido é que não existe o livro didático ideal” (TILIO, 2008, p. 121). O objetivo deste estudo é descrever e analisar brevemente como algumas das atividades propostas na Unidade 1 estão dispostas e se a forma como elas estão organizadas, promovem reflexão e, conseqüentemente, o letramento crítico.

Muitas questões poderiam ser consideradas neste percurso, se houvesse opção por uma análise mais abrangente da obra. No entanto, como é importante valorizar o engajamento dos estudantes, acredita-se que a unidade inicial de um LD precisa apresentar elementos que promovam este engajamento para que o processo de ensino aprendizagem se construa de forma mais efetiva. Portanto, apenas as atividades presentes na Unidade 1 servirão de mote para este estudo e serão pensadas a partir de alguns pressupostos teóricos acerca dos letramentos.

## **2. Fundamentação teórica**

O desenvolvimento da sociedade ocorre de forma constante e, da mesma forma, o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser participativo das mais diversificadas manifestações e organizações sociais. A escolarização também faz parte da transformação dos sujeitos no âmbito social e a formação escolar precisa estar organizada de forma a contribuir com tal transformação. Para isto, na esfera educacional, se faz necessária a atualização dos procedimentos, das técnicas empregadas nas mais diversificadas situações e das discussões promovidas nos diferentes ambientes. Não se estabelece que o ensino de línguas ocorra de forma estática, engessada ou apenas pautado em questões relacionadas ao uso da gramática normativa. A linguagem se realiza e se desenvolve por meio da interação verbal, tanto oral quanto escrita e isto empreende um trato cuidadoso, responsável e dinâmico.

O ensino de línguas, seja a materna ou uma língua estrangeira, sempre foi objeto de debates acerca tanto do seu valor enquanto elemento de construção do conhecimento cultural e linguístico, quanto da forma como é conduzido no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento cultural aqui destacado tem por princípio o conceito de cultura como o “entendimento de processos de (re)produção e circulação de discursos” (TILIO, 2019, p. 205). Ensinar línguas é, sem dúvida, um desafio para o professor que objetiva ser um mediador da aprendizagem e espera que a mesma aconteça de forma crítica. Afinal, “a linguagem e a aprendizagem são construídas nas interações sociais” (TILIO, 2018, p. 269). Vale ressaltar que nem sempre as atividades propostas e os encaminhamentos presentes nos livros didáticos consideram as relações sociais e concorrem efetivamente para o aprimoramento das práticas de letramento.

Analisar um livro didático é, portanto, um desafio ao profissional da educação que encontra no mesmo um apoio a sua prática pedagógica em sala de aula, mas sabe que precisa de constante complementação e ajuste a sua realidade. Valorizar tais inter-relações deve ser uma das principais preocupações deste profissional. De acordo com Tilio (2019),

as formas de linguagem, sejam ou não padrão, são categorizadas dessa forma segundo convenções sociais estabelecidas para determinadas interações. A linguagem serve às interações sociais, pois não se interage sem linguagem. Da mesma forma que não há interação sem linguagem nem linguagem sem interação, não há aprendizagem sem a necessidade de os/as estudantes interajam socialmente (TILIO, 2019, p. 201).

O papel do professor vai muito além, portanto, da implementação de conteúdos com foco apenas na gramática normativa ou da explanação sobre elementos linguísticos de forma descontextualizada, que é um dos apontamentos deste estudo, ou que desconsidere a participação efetiva dos sujeitos no processo de aquisição do conhecimento, uma vez que esta breve análise promove uma reflexão sobre a participação do sujeito como agente produtor de sentidos. É uma tarefa que envolve preparação, análise dos materiais e dos *designs* disponíveis. Por *design* compreende-se “um padrão de significado e também um processo de construção de significado” (KALANTZIS

et al., 2020, p. 172) e que não devem ser meramente replicados. É igualmente relevante fazer escolhas conscientes e claras diante do que se almeja com vistas a promover a inserção dos estudantes no processo, de forma abrangente.

Ao organizar as aulas, o professor precisa estar atento aos objetivos propostos e à metodologia que pretende empreender. Estudar línguas potencializa o processo de ensino-aprendizagem e a construção de significados no discurso, favorece a agência e os materiais, como elementos de apoio neste processo, certamente precisam ser atualizados. O aprendizado de uma língua será mais efetivo se estiver vinculado a questões que versam sobre a participação ativa dos estudantes nas aulas e, conseqüentemente, na sociedade, ao considerar a multiculturalidade existente no mundo e sobre a qual os indivíduos estão cada vez mais em contato.

Em uma abordagem sociointeracional, portanto, aprender uma língua estrangeira significa orientar e sensibilizar os alunos em relação ao mundo multilíngue e multicultural em que vivem, conscientizando-os acerca de diferenças culturais e levando-os a respeitar mais o outro e conhecer melhor a si mesmos (MOITA LOPES, 2003), uma vez que é por meio do olhar do outro que se aprende a se conhecer melhor (cf. princípio da alteridade – BAKHTIN, 2004 [1929]). Além disso, o conhecimento dos discursos em língua estrangeira, mais especificamente a inglesa, pode permitir acesso aos mais diferentes tipos de conhecimento no mundo globalizado contemporâneo. O acesso à língua estrangeira, portanto, pode permitir maior inclusão social no mundo globalizado (TILIO, 2018, p. 264).

Ao pensar na maior inclusão social e ao considerar o já mencionado acerca dos letramentos, Tilio (2019, p. 198) aponta, “a partir da proposta de prática pedagógica do *The New London Group* (1996, p. 88)”, para os pressupostos teóricos apresentados e traz as especificações de seu trabalho com esta teoria. Conceber, assim, as diferentes especificidades dos materiais didáticos a serem inseridos no contexto escolar é compreender a melhor forma de uso e considerar o que se espera dos estudantes, com relação ao que é preconizado pelo letramento sociointeracional crítico. Tilio (2019) apresenta, neste sentido, esta pedagogia que possibilita refletir sobre a importância do ensino de línguas no contexto educacional contemporâneo com vistas a atender tal demanda de forma mais efetiva e que será abordada neste estudo. Após

estudos e análises sobre os letramentos e os multiletramentos, Tilio (2019) sintetiza os principais conceitos que subjazem aos princípios teórico-metodológicos do letramento sociointeracional crítico na Imagem 1, em anexo. De acordo com o autor,

a proposta pedagógica aqui apresentada propõe uma abordagem metodológica que estou chamando de letramento sociointeracional crítico, tomando o termo “metodologia” em uma perspectiva ampla, considerando que questões identitárias e temáticas não podem deixar de fazer parte da metodologia adotada. Para tal, novas formas de aprendizagem (KALANTZIS; COPE, 2012) pertinentes à contemporaneidade se fazem necessárias, fundamentadas notadamente em teorias de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e letramento crítico (FREEBODY; MUSPRATT; LUKE, 1997) (TILIO, 2019, p. 207).

Alunos e professores são, portanto, “usuários/as reflexivos/as do discurso” (TILIO, 2019, p. 205). Como uma das principais atenções dos professores de línguas com relação ao processo de ensino-aprendizagem está relacionada com a formação do leitor mais crítico e mais participativo, é possível destacar que “[...] se nossos aprendizes forem capazes de navegar por diferentes contextos de uso da língua, também serão capazes de atuar em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado” (KALANTZIS at al., 2020, p. 53). Além disso, uma das preocupações que ganha destaque na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> é “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRAZIL, 2018, p. 17). Este engajamento previsto na BNCC deve fazer parte, portanto, da dinâmica de atuação do professor em sala de aula, a partir de um planejamento condizente com a realidade na qual atua, da utilização de um material adequado e com o objetivo de inserir os estudantes no contexto de ensino-aprendizagem. Além disto, Kalantzis at al (2020), ao considerar a construção de significados, afirmam que,

do mesmo modo, acreditamos também que precisamos rever nossas abordagens para trabalharmos com os letramentos, alinhando-nos às condições contemporâneas de construção de

---

<sup>2</sup> Este estudo não tenciona analisar de que forma o livro responde as expectativas da BNCC pois este não é o foco neste trabalho, embora seja um tema importante.

significado – incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos em uma ampla gama de contextos sociais e culturais em nossas vidas cotidianas (KALANTZIS at al., 2020, p. 73).

Com a preocupação de rever as abordagens e colocar em prática procedimentos que possam engajar os estudantes no seu processo formativo, é importante considerar como as atividades propostas estão organizadas e analisar o potencial das mesmas neste contexto que serão pensadas a partir do conceito apresentado por Tilio a saber,

uma abordagem sociointeracional de ensino de língua estrangeira deve procurar não apenas dar conta dos multiletramentos, como também assegurar a onipresença de(s) letramento(s) crítico(s) ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem (TILIO, 2021, p. 40),.

Ao pensar sobre o contexto de sala de aula, ao considerar as diferenças entre os indivíduos e ao ponderar sobre a utilização do LD para que os estudantes possam ampliar seus conhecimentos e suas habilidades de compreensão textual e de estudos linguísticos, esta breve análise se propõe a refletir sobre a melhor forma de adequar o material didático às demandas existentes.

### **3. A estrutura do material em análise**

Este trabalho analisa, conforme já explicitado, a Unidade 1 do LD *Anytime*. No entanto há aspectos relevantes contidos no volume do professor que foram organizados para indicar alguns caminhos a serem considerados por ele. No espaço destinado para as Orientações Gerais para o professor, na página 316, por exemplo, é destacado o objetivo do novo ensino médio que é ajustar o contexto escolar às necessidades dos jovens. O texto evidencia que a tecnologia tem avançado substancialmente e que há o surgimento de novos letramentos neste percurso. De acordo com tais orientações, a necessidade de se fazer uma revisão das práticas escolares para postular como o currículo escolar (o que se

aprende em sala de aula) pode contribuir para que os alunos alcancem suas metas de vida. A preocupação com a possibilidade de ajudá-los com suas metas de vida supõe que a configuração do material esteja pautada na valorização da formação do cidadão para que ele participe da sociedade de forma mais autônoma. Além disso, com relação ao ensino de línguas, Tilio considera que

qualquer cidadão tem o direito de se apropriar de uma língua para utilizá-la em contextos (acadêmicos, profissionais, sociais e culturais) em que ela seja útil, mesmo que esses não sejam os contextos dos países em que o idioma é falado como língua nativa ou oficial (TILIO, 2019, p. 188).

É indispensável, portanto, que sua educação esteja comprometida com a promoção da criticidade (KALANTZIS et al., 2020), que ele possa se posicionar diante das mais diversificadas situações e que tenha as condições necessárias para fazer escolhas conscientes e responsáveis. As orientações presentes no LD apontam, ainda, para a preocupação com a redução da distância que existe entre a escola e a vida fora dela. E ressalta que as instituições de ensino precisam (re)organizar seus currículos, para que se possa promover uma prática mais adequada aos desafios que as pessoas enfrentam na sociedade atual. Desse modo, o LD precisa conter atividades de leitura também condizentes com as Orientações Gerais para o professor que conduza a uma proposta preocupada com a participação efetiva dos estudantes dentro e fora do ambiente escolar.

Antes de iniciar a análise do material didático escolhido, no entanto, é importante conhecer a estrutura dele. A obra está organizada de forma linear e segue a seguinte ordem/estrutura:

*Starter Unit: English Everywhere* – uma unidade de “abertura” da obra que busca sensibilizar para a presença da LI no cotidiano, além de discutir sobre o Inglês falado no mundo, tanto por falantes nativos quanto não nativos e apresenta também algumas dicas para a aprendizagem de outra língua.

A obra contém 18 unidades – são sugeridas 6 unidades para cada ano letivo, cuja estrutura regular de cada uma se divide em (*Let's Start; Reading; Listening; Language Study; Speaking; Writing*). A cada 2 unidades, há um momento para uma autoavaliação e uma revisão dos conteúdos estudados.

Ao final de cada bloco de 6 unidades (o que corresponde a um ano letivo), há uma unidade especial chamada *In Action* (1, 2 e 3), que funciona um pouco diferente da organização do restante da obra. Neste caso, a orientação no material deixa a cargo do professor decidir o momento que achar mais adequado para realizar tais atividades. E há uma seção complementar, denominada *Preparing for Exams*. Segundo as orientações para as seções *Starter Unit*, *Review* e *Preparing for Exams*, estima-se que cada uma delas possa ser trabalhada em duas aulas. Ao final do material do aluno, há uma lista de verbos irregulares, o glossário e o *Audio Scripts*.

É, portanto, uma obra organizada de forma bastante linear, com alguns boxes para dicas e sugestões. Alunos e professores encontrarão no livro a mesma estrutura, para as três séries do ensino médio.

#### 4. Análise da unidade 1 do LD *Anytime*

O título da unidade “*Nice to meet you*”, que se encontra no início do livro, pretende trabalhar com vocabulários e estruturas referentes aos primeiros contatos, em uma conversa, às formas de se apresentar em língua inglesa e refletir sobre a importância dos esportes. Os elementos linguísticos e funcionais presentes nesta unidade do livro se referem à diversidade de fórmulas usadas para se apresentar (função comunicativa) e para designar os variados esportes e falar sobre sua importância.

Ao observar a atividade, pode-se verificar como a obra oferece a possibilidade de trabalho com esta especificidade da língua (apresentar-se). A atividade 1, presente na página 20 do LD, orienta a relacionar perguntas e respostas prontas sobre apresentação, como, por exemplo a primeira alternativa: *What’s your name?*<sup>3</sup>, cuja resposta correta no exercício é: *I’m Paula.*<sup>4</sup> Ou, na sequência, a frase B: *Nice to meet you.*<sup>5</sup>, cuja resposta é *Nice to meet you too.*<sup>6</sup> Observa-se, neste exercício (que vai da alternativa “A” até a alternativa “E”) que

<sup>3</sup> [Qual é o seu nome? Tradução nossa]

<sup>4</sup> [Eu sou Paula. Tradução nossa]

<sup>5</sup> [Prazer em conhecê-la. Tradução nossa]

<sup>6</sup> [Prazer em conhecer você também. Tradução nossa]

a atividade apresenta estruturas fixas (com perguntas e respostas prontas), para que os alunos apenas indiquem as alternativas corretas. Note-se que não há possibilidades de ampliar a atividade com o intuito de realizar algum tipo de reflexão ou de participação ativa dos alunos que apenas são convocados a selecionar alternativas.

Na mesma página do livro, há uma atividade (atividade 2) que basicamente precisa ser respondida após analisar três fotos: a do jogador de futebol português Cristiano Ronaldo, a da cantora americana Beyoncé e a dos jogadores de voleibol brasileiros Evandro e Bruno. Após observar as imagens, o enunciado orienta que os estudantes relacionem cada frase à celebridade correspondente. Frases como *His name is Cristiano Ronaldo*<sup>7</sup>, *Her name is Beyoncé*<sup>8</sup>, *They are Brazilian*<sup>9</sup>, dentre as demais (que vão da alternativa “A” até a alternativa “I”), apenas apresentam estrutura gramatical fixa, com verbo *to be* (ser/estar) no presente e/ou uso do “*can*” (poder).

É importante destacar que, independentemente se aluno conhece ou não as pessoas nas fotos, caso ele entenda os pronomes pessoais e possessivos, e a construção básica gramatical da sentença, ele consegue indicar a celebridade que atende à alternativa. Vale ressaltar que não se promove nenhuma reflexão acerca das pessoas citadas no exercício. Não se percebe, nestas duas atividades da página 20, a presença de textos autênticos, nos quais os estudantes possam ter um contato mais condizente com o propósito que se espera do ensino de línguas. Segundo Tilio,

é importante diferenciar, dessa forma, autenticidade de genuinidade (WIDDOWSON, 1990). Enquanto algo genuíno é algo retirado *ipsis litteris* de algum contexto real de uso da língua, o material autêntico é aquele capaz de provocar no/a interlocutor/a uma reação autêntica, ou seja, uma reação esperada para aquele tipo de material (TILIO, 2019, p. 204).

Conhecer as formas de se apresentar ou mesmo falar sobre celebridades, poderia ter acontecido a partir de textos autênticos e de atividades que

<sup>7</sup> [O nome dele é Cristiano Ronaldo. Tradução nossa]

<sup>8</sup> [O nome dela é Beyoncé. Tradução nossa]

<sup>9</sup> [Eles são brasileiros. Tradução nossa]

valorizassem a participação dos sujeitos no processo, com a leitura e a produção de textos escritos e orais mais adequados ao nível do estudante do ensino médio, considerando que estes já conhecem (ou supõe-se que deveriam conhecer) as formas apresentadas nesta seção, de maneira elementar. Pressupõe-se que este aluno já teve, de forma sistematizada, o contato com tais estruturas nas séries anteriores. Entende-se que a unidade inicial da obra pode ter sido pensada para conduzir a uma revisão dos conteúdos, no entanto, uma proposta fundamentada em textos mais consistentes poderia potencializar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Não há, neste tipo de proposta de atividade, espaço para reflexão ou para o diálogo entre os estudantes, tampouco para a promoção da interação.

As interações sociais precisam ser, portanto, valorizadas nos materiais didáticos, para que o aluno possa fazer relações, se apropriar de conceitos, considerar suas vivências, de forma a atender ao que se espera de uma educação pautada na criticidade e na produção de sentidos. Tilio, ao considerar os pressupostos sociointeracionais, aponta para tal necessidade ao elucidar que,

considerando-se os pressupostos sociointeracionais, o ensino só faz sentido com a utilização de textos e atividades autênticos, como visto anteriormente, capazes de despertar nos aprendizes a autenticidade das interações sociais com e por meio do uso da linguagem ensinada (TILIO, 2018, p. 272).

Nota-se que a maioria das atividades apresentadas na Unidade 1 “*Nice to meet you*” parecem limitadas por trazer elementos muito elementares para os estudantes do ensino médio, tanto em estrutura gramatical quanto com relação aos temas a serem desenvolvidos e não promovem uma prática transformadora. Supõe-se que a Unidade 1 seja aplicada nas primeiras aulas do primeiro ano (logo após as atividades presentes na seção *Starter Unit*). Ao pensar na formação do leitor por meio da sua formação crítica, entende-se que no ensino médio ele precisa entrar em contato com atividades que requerem mais dedicação e participação crítica. Entretanto, perspectivas como a análise linguística não são amplamente inseridas nas aulas, de forma contextualizada. Exercícios pautados apenas na aplicação da gramática normativa, como o

demonstrado na primeira atividade analisada, por exemplo, não promovem momentos de reflexão.

Com relação às atividades de *Reading*, propostas na obra, de acordo com as Orientações Gerais, busca-se, dentre outros elementos, compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, com foco nas diferentes linguagens e com objetivo de se fazer escolhas fundamentadas em função de interesses tanto pessoais quanto coletivos. Há uma atividade de pré leitura na página 21 que possui duas alternativas para escolher qual é apropriada ao texto (se o mesmo é relacionado a um fórum em um aplicativo de aprendizagem de inglês ou se é uma entrevista em uma revista online).

O texto (pg. 21 e pg. 22) apresenta um layout próprio de uma conversa, em um chat (ver Imagem 2 em anexo). E logo no início do diálogo, fica evidente a relação com a aprendizagem de língua inglesa e já responde a questão, mesmo antes de completar a leitura, quando a primeira sentença apresenta a imagem de uma moça, identificada como *User 1*<sup>10</sup>, com a data de 6 de setembro de 2016 e com a seguinte afirmativa: *Hello! My name is User 1, i'm from Mexico. I want to practice my English. I'm lvl 1*<sup>11</sup>. Na sequência, outros usuários se apresentam e interagem no diálogo dizendo quem são, qual seu país de origem, qual a idade deles, dentre outras informações básicas de apresentação.

Após o diálogo, o exercício 2 da página 22 apresenta três frases sobre a nacionalidade de três dos usuários, para que o estudante identifique se é verdadeiro ou falso, de acordo com o texto lido. Já na atividade 3, na mesma página, o aluno precisa selecionar uma resposta correta, dentre duas alternativas, para a seguinte pergunta: *Why is user 3 is happy?*<sup>12</sup> As alternativas para a escolha são: A) *Because she is fine.*<sup>13</sup> e B) *Because she is learning English.*<sup>14</sup> Na sequência, na atividade 4 ainda na página 22, o estudante precisa responder “Yes” ou “No”<sup>15</sup>, para duas questões sobre o diálogo que são: A) *Is*

<sup>10</sup> [Usuário 1. Tradução nossa]

<sup>11</sup> [Olá! Meu nome é usuário 1, eu sou do México. Eu quero praticar meu inglês. Estou no nível 1. Tradução nossa]

<sup>12</sup> [Por que o Usuário 3 está feliz? Tradução nossa]

<sup>13</sup> [Porque ela está bem. Tradução nossa]

<sup>14</sup> [Porque ela está aprendendo inglês. Tradução nossa]

<sup>15</sup> [Sim ou Não. Tradução nossa]

*User 5's native language English?*<sup>16</sup> e B) *Is User 6 Venezuelan?*<sup>17</sup> Na seção *After you read* o aluno é orientado, na atividade 5, a selecionar, dentre quatro alternativas prontas, quais exemplos de “linguagem da internet” encontram no texto.

O que se observa nas atividades descritas acima é que as mesmas não estimulam nenhum nível de compreensão e análise temática, não promove momentos de reflexão e de debates, não há uma percepção acerca de contextos ou de situações concretas de interação. O gênero textual parece não ter sido explorado, por meio dos exercícios propostos, de forma instigante que pudesse valorizar e incitar os processos de circulação do discurso, preconizado nas Orientações Gerais.

Só então, na atividade 6, o estudante é convocado a interagir com um colega sobre duas questões: A) *Is the internet a good resource for learning and practicing English?*<sup>18</sup> e a questão B) *Do you use any free English learning apps?*<sup>19</sup>. Nesta atividade há um certo nível de comprometimento com a produção do aluno, ao colocá-lo diante do desafio de elaborar suas considerações. No entanto, não há um aprofundamento contextual e sociocultural que possa conduzir o estudante ao entendimento de sua realidade e dos processos discursivos.

É importante que as atividades não estejam apenas voltadas para questões cujas respostas compreendam tão somente o conteúdo gramatical visto (Presente simples) sem que o aluno tenha a possibilidade de contruir e de negociar na interação social, prevista na pedagogia de letramento sociointeracional crítico. Vale ressaltar, ainda, a importância da criticidade, que ocorre a partir da reflexividade sobre construção de significados, como preconiza Tilio (2019).

Outro recorte que se pretende expor é com relação ao *Listening*. A primeira atividade, em *Before you listen*, na página 23 do LD, traz algumas informações sobre uma atleta mencionada no áudio indicado no LD. Há uma

---

<sup>16</sup> [O Usuário 5 é falante nativo de inglês? Tradução nossa]

<sup>17</sup> [O Usuário 6 é venezuelano? Tradução nossa]

<sup>18</sup> [A internet é um bom recurso para aprender e praticar inglês? Tradução nossa]

<sup>19</sup> [Você usa algum aplicativo gratuito para aprender inglês? Tradução nossa]

imagem da mesma em um box contendo as principais informações em inglês sobre ela (nome, país de origem, data de nascimento, esporte que pratica, medalhas que ganhou). Na sequência, há cinco questões que conduzem o estudante apenas à extração de informações do texto: A) *What's her name?*<sup>20</sup> B) *Where is she from?*<sup>21</sup> C) *How old is she?*<sup>22</sup> D) *What sport can she play?*<sup>23</sup> E) *Is she a good player?*<sup>24</sup> Verifica-se, a partir da análise da atividade, que questões de compreensão, de reflexão mais aprofundada e propostas de atividades que promovam a construção mais sofisticada do conhecimento também não são contempladas. Há, ainda, uma atividade, prevista para o momento da prática auditiva, na qual os alunos precisam assinalar, dentre três frases no presente, a alternativa verdadeira de acordo com o que ouviram no áudio. Mais uma vez, uma atividade, embora de prática auditiva, com extração de informação.

Na sequência, na seção *After you listen*, há uma atividade de pós leitura que é a única, a partir do áudio, que promove, ainda que de forma incipiente, a participação dos estudantes quanto à expressão argumentativa. Somente as questões B) *Are sports important? Why (not)?*<sup>25</sup> e D) *Is Natalia Partyka an inspiration to athletes?*<sup>26</sup>, deste exercício de pós leitura estimulam um certo nível de reflexão e de construção de argumentos. As demais seguem apenas com a extração de informação ou com respostas objetivas, sem contextualização ou reflexão, seja no âmbito pessoal, ou retirada do texto escutado.

As páginas 24 a 29, são dedicadas ao estudo da língua (*Language Study*). O material, que apresenta definições para o uso dos pronomes pessoais e dos adjetivos possessivos, traz ainda o uso do verbo *To be* no presente, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, além das definições e formas de uso dos pronomes interrogativos e do verbo modal *can*. Após as definições e exemplos de utilização dos elementos gramaticais, algumas atividades são implementadas. É importante reforçar, neste sentido que as premissas discutidas tanto pelo Grupo Nova Londres, quanto por Tilio, quando aborda o

<sup>20</sup> [Qual é o nome dela? Tradução nossa]

<sup>21</sup> [De onde ela é? Tradução nossa]

<sup>22</sup> [Quantos anos ela tem? Tradução nossa]

<sup>23</sup> [Qual esporte ela pode jogar? Tradução nossa]

<sup>24</sup> [Ela é uma boa jogadora? Tradução nossa]

<sup>25</sup> [Os esportes são importantes? Por que (não)? Tradução nossa]

<sup>26</sup> [Natalia Partyka é uma inspiração para os atletas? Tradução nossa]

letramento sociointeracional crítico não são contempladas nas atividades distribuídas na seção *Language Study*. Os exercícios são pensados para que os estudantes apenas preencham lacunas em frases, com os elementos gramaticais vistos. Tais atividades também não promovem o pensamento crítico, o debate, a troca de experiências entre os pares, não promove interação social, elemento essencial para que aconteça a aprendizagem, de acordo com o letramento sociointeracional crítico.

Após as definições dos conteúdos gramaticais selecionados e das atividades propostas, a Unidade 1 apresenta, na seção *Let's Practice*, mais duas páginas (páginas 28 e 29) com atividades que devem, essencialmente, ser realizadas por meio de exercícios pautados na gramática normativa, com os conteúdos já trabalhados anteriormente.

Na página 30, a seção *Speaking* apresenta quatro fotos de celebridades e uma proposta de atividade que estimula os alunos a realizar, em duplas, a leitura de questões e respostas prontas, já indicadas no LD, para simular um diálogo (ver Imagem 3 em anexo). A obra não menciona, no entanto, o porquê de ter selecionado tais celebridades, não se percebe, ao que parece, uma preocupação com algum padrão de classe, gênero ou raça, ou mesmo sobre seu papel social e/ou a influência que exercem sobre as pessoas. Há uma questão na qual eles precisam tão somente escolher a celebridade favorita para falar sobre, sem mencionar os respectivos nomes, para que os demais colegas identifiquem, pelas fotos, de quem se trata.

Outra questão que pode ser considerada é que não parece haver uma preocupação com o fato de os alunos conhecerem ou não a celebridade em questão. A única premissa é que precisam saber as estruturas gramaticais, os elementos linguísticos, o vocabulário, para realizar a tarefa. O último exercício em *Speaking* apresenta um certo nível de autonomia para que os estudantes possam reorganizar e criar suas falas, no entanto, sobre algo previamente estipulado, a partir dos modelos apresentados, que não permitem reflexão, por se tratar de um diálogo conduzido. O único padrão textual que aparentemente se espera é a construção de um diálogo.

Na seção *Writing*, ao professor é sugerido instigar os educandos a conhecer um *English learning app* e escrever um texto de apresentação para

compartilhar com um colega da turma e fazer um processo de correção e de reescrita textual, na qual os pares se ajudam mutuamente. Neste momento, ao pensar em como potencializar o processo de desenvolvimento da criticidade, que é a “reflexividade sobre construção de significados” (Tilio, 2019, p. 205), o professor poderá, a partir da leitura das produções dos estudantes, explorá-las e promover algum momento de reflexão, afinal, após o trabalho com a unidade inteira, espera-se que tal prática possa ser contemplada. No entanto, caberá ao professor optar ou não por tal encaminhamento. Neste sentido, nas atividades analisadas na Unidade 1, percebeu-se um esvaziamento das possibilidades de leitura e de socialização dos conhecimentos por meio da interação social. Por fim, a última página da Unidade 1 apresenta uma atividade para que os educandos façam sua autoavaliação, em língua portuguesa. Não é uma autoavaliação com questões que versam sobre os conteúdos trabalhados, mas uma análise da percepção do aluno sobre seu desempenho diante do que foi estudado.

É necessário, neste sentido, pensar em uma forma de promover uma prática transformadora, com atividades que possam conduzir os estudantes a um processo formativo mais comprometido com seu desenvolvimento. É importante propor atividades nas quais o sujeito possa se engajar, a partir de projetos de leitura, de exercícios e dinâmicas de grupos, além de práticas que estimulem o debate sobre temáticas diversas.

Outro aspecto igualmente relevante é que os procedimentos adotados pelo professor em sala de aula valorizem, no indivíduo, a compreensão leitora da vida. Suas experiências prévias precisam também ser consideradas neste percurso, para que ele se reconheça como agente no processo, ao usar a língua de maneira autônoma. Conforme orienta o letramento sociointeracional crítico,

além de terem suas práticas transformadas por meio do processo pedagógico, espera-se que esses aprendizes também sejam capazes de continuamente (re)transformá-las. A palavra transformada pode levar a uma interpretação de que a prática já transformada está acabada, de maneira que a opção por transformadora adiciona um caráter mais dinâmico e agentivo ao processo de construção (contínua) do conhecimento. Como já apontado anteriormente, esse ponto de chegada não é um destino final, mas uma meta (de várias) a ser atingida. E esse

ponto de chegada (prática transformadora) poderá vir a se tornar ponto de partida (prática situada) para novos momentos de aprendizagem (TILIO, 2021, p. 37).

Considerar atividades extraclasse também é importante, neste sentido. Os professores precisam, portanto, refletir criticamente sobre o LD adotado pela escola, analisar os conteúdos que nele estão inseridos e a forma como as atividades para os alunos estão organizadas, valorizar os pontos positivos e atuar sobre as fragilidades, complementando-o conforme a necessidade de cada realidade. Este estudo não esgota o tema que se pretendeu discutir, nem julga ser este LD um material totalmente frágil, apenas discorre sobre algumas atividades pontuais vistas sob a ótica da pedagogia do letramento sociointeracional crítico.

O professor conhece a realidade da sua escola de atuação, de suas turmas, ele tem a experiência e as condições para julgar e organizar o material que servirá de apoio para sua prática pedagógica durante o período letivo. A ele cabe a tarefa de complementar o material com os recursos que considerar pertinentes uma vez que as atividades disponibilizadas no LD nem sempre atendem às reais necessidades dos seus alunos ou as apresentam de forma insuficiente ou pouco eficiente, como analisado neste estudo.

Vale ressaltar que nenhum LD vai contemplar todas as realidades, mas pode abrir espaços significativos para que os estudantes as tragam para a sala de aula. Neste sentido, é importante, ao considerar a prática situada, valorizar as experiências de vida dos mesmos bem como os discursos que permeiam os mais diferentes contextos que atravessam o cotidiano dos estudantes. Além disso, conforme preconiza a pedagogia de letramento sociointeracional crítico, promover simulações de situações relevantes, com temáticas que façam parte da vivência destes alunos, pode contribuir com o processo formativo deles.

Outra observação importante é que o material específico de língua inglesa para o ensino médio em um volume único está mais condensado, se comparado ao que era ofertado anteriormente para o mesmo nível de ensino. Nota-se que, na unidade analisada, discute-se mais os aspectos gramaticais de forma descontextualizada do que temáticas que possam instigar a participação crítica dos estudantes. “É importante ressaltar que não se trata de julgar, ou mesmo de

comparar, mas de pensar criticamente as diferenças, propondo uma reflexão com base em diferentes contextos” (TILIO, 2018, p. 266). E pensar diferentes contextos supõe-se que os materiais contemplem diferentes formas de organização dos conteúdos e das propostas de atividades.

Compreende-se, outrossim, neste contexto, a importância da prática de análise linguística, uma vez que tanto em produções orais quanto escritas, os sujeitos precisam refletir sobre as melhores formas de uso da língua, como a escolha de vocabulário ou de determinadas estruturas de construção linguística, por exemplo, em uma argumentação. Entretanto, exercícios tradicionais de análise gramatical, nas quais os alunos apenas classificam, nomeiam ou selecionam elementos pontuais da gramática normativa, não contribuem para um processo educativo mais eficiente, pautado na criticidade.

A ampliação do vocabulário, o encadeamento textual oral ou escrito e a utilização de termos gramaticais de forma adequada, podem ser absorvidos a partir de uma proposta consistente, por meio do “entendimento de processos de (re)produção e circulação de discursos” (TILIO, 2019, p. 205). Vale destacar que o pesquisador reforça que “o objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente. E isso o professor pode fazer sempre, a partir do livro adotado pela instituição, ou apesar dele” (TILIO, 2008, p. 122). Neste sentido é importante que o material utilizado pelo professor em sala de aula contemple elementos que sirvam ao propósito de fazer com que os educandos possam participar ativamente das aulas, ao refletir sobre as temáticas apresentadas, ao dialogar com seus pares, ao construir considerações e argumentos para sustentar suas percepções e expectativas diante do material lido. “O ensino de línguas, em geral, é um espaço privilegiado para a discussão de tais questões, pois trata do ensino de linguagem por meio do seu próprio uso” (TILIO, 2018, p. 266). É importante destacar que

[...] o componente crítico deve ser inerente e permear toda a prática pedagógica e não como momentos pontuais. Ademais, a criticidade não é dada ao aluno para que ele a consuma, mas precisa partir dele, caracterizando uma postura que o aluno precisa adotar ao longo de todo o processo pedagógico, e não apenas quando for requisitado. Com uma postura crítica,

espera-se que os alunos possam ter domínio crescente sobre suas práticas, trazidas para o contexto pedagógico na prática situada em direção a construção de práticas transformadoras. Além disso, almeja-se que tenham controle e compreensão conscientes não apenas em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e valores centrados em sistemas particulares de conhecimento e de práticas sociais (THE NEW LONDON GROUP, 1996), mas também em relação ao seu próprio processo de aprendizagem (instrução consciente) (TILIO, 2021, p. 38).

Se o componente crítico “deve ser inerente e permear toda a prática pedagógica” (TILIO, 2021, p. 38), é preciso levar em consideração que as atividades propostas aos estudantes precisam ser elaboradas com o intuito de promover momentos que possam oportunizar o desenvolvimento da criticidade, que é algo dinâmico. Os alunos precisam interagir, trocar experiências, dialogar, questionar, argumentar, entender-se parte do processo formativo do qual fazem parte, como agentes de transformação, a partir de suas experiências, de suas vivências.

A construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas. Partir de uma prática situada significa retomar conhecimentos que os alunos já têm (experienciar o conhecido) ou simular práticas que permitam aos alunos entender melhor o conhecimento sendo construído (experienciar o novo) (KALANTZIS; COPE, 2012). Não se trata de simulações como os tradicionais roleplays, típicos do ensino comunicativo, mas da retomada e/ou caracterização de contextos socioculturais específicos, familiares e/ou relevantes para os aprendizes, que possibilitem tornar a aprendizagem significativa. De toda forma, a prática situada é a instância na qual professores buscam compreender melhor as realidades de seus alunos, pensando sobre as práticas e os gêneros que atravessam seus cotidianos, para retomá-las e/ou adaptá-las para o contexto do que se pretende ensinar (TILIO, 2021 p. 36-37).

A proposta de um material didático requer o comprometimento, de acordo com os documentos oficiais que regem o trabalho na escola, com o processo formativo dos estudantes, com destaque para a promoção da formação crítica. O aluno precisa do direcionamento e do auxílio do professor que mediará o processo. No entanto, é igualmente importante que o livro estabeleça um percurso consistente, para auxiliar professores e alunos, nesta tarefa. Afinal, a

falta de material autêntico e de contextualização da maioria das atividades, dificulta o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as práticas situadas e a promoção das práticas transformadoras, relevantes no processo educativo dos estudantes.

## 5. Considerações finais

O propósito deste estudo foi analisar a Unidade 1 do LD *Anytime*, com o intuito de refletir sobre como ocorre a organização das atividades e problematizar, ao observar os exercícios propostos, se os encaminhamentos pedagógicos presentes no material em estudo podem contribuir efetivamente com o processo de letramentos e se promovem a leitura crítica, a reflexão e a produção de sentidos.

Uma das questões que se buscou discutir neste estudo, ainda, é a ideia de que o ensino de línguas no ensino médio precisa colocar o aluno em contato com textos autênticos para que possa interagir, socializar seus conhecimentos e ampliar sua capacidade crítica de forma mais consistente, pois o ensino de língua estrangeira, segundo Tilio (2018, p. 266) “é, ainda, um espaço para mostrar aos alunos como temas transversais são abordados nos discursos nessa língua e, a partir daí, permite reflexões críticas e transposições problematizadoras para o espaço social dos alunos”. É necessário instigar o estudante a participar das aulas por meio da interação com seus pares com vistas ao uso reflexivo do discurso, não apenas com atividades pensadas para a aplicabilidade de conceitos gramaticais descontextualizados.

Nas atividades organizadas na Unidade 1, não foi possível perceber de que forma os estudantes poderiam, de maneira efetiva, interagir discursivamente, construindo sentidos, transformando sua prática por meio da reflexão crítica. É necessário, neste sentido, refletir sobre este material e buscar meios que possibilitem sua adaptação para que possa auxiliar na promoção de uma prática transformadora. É igualmente importante complementá-lo com textos e atividades que possam conduzir os indivíduos a um processo formativo mais comprometido com seu desenvolvimento, no qual ele possa se engajar, a

partir de projetos de leitura, de atividades em grupos e de atividades que estimulem o debate sobre temáticas diversas, que valorize a compreensão leitora da vida, do mundo que o cerca e que os coloque como agentes neste processo, ao usar a língua de maneira autônoma.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 25 jan 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

MARQUES, Amadeu; CARDOSO, Ana Carolina. **Anytime!**: always ready for education. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31.

\_\_\_\_\_. O livro didático contemporâneo: apresentação de uma proposta. In: MACIEL, R.; TILIO, R.; JESUS, D.; BARROS, A. (Org.). **Linguística aplicada para além das fronteiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 261-297.

\_\_\_\_\_. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v.VII, p.117 - 144, 2008. <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33/71>

\_\_\_\_\_. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>.

\_\_\_\_\_. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano. (Org.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.

## Anexos

**Imagem 1.** Quadro de apresentação da pedagogia de letramento sociointeracional crítico.

Quadro 2 - Letramento sociointeracional crítico

Conceito	Letramento sociointeracional crítico
Aprendizagem	capacidade de agir no mundo
Ensino	formação de cidadãos/cidadãs capazes de agir socialmente
Linguagem	multiletramentos
Língua	(um dos) sistema(s) de construção de significados no discurso
Autenticidade	autenticidade de uso
Autonomia	empoderamento dos estudantes a agir socioculturalmente usando a língua de maneira autônoma
Alunos e professores	usuários/as reflexivos/as do discurso; agência
Livro didático	banco de materiais a serem escolhidos e utilizados pelo/a professor/a, conforme suas necessidades; (mais um) elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem
Avaliação	contínua e formativa, com o objetivo de orientar a ação pedagógica; foco nos resultados sociointeracionais alcançados, não na correção conceitual
Cultura	entendimento de processos de (re)produção e circulação de discursos
Significado	construção e negociação na interação social
Criticidade	reflexividade sobre construção de significados

Fonte: O Autor, 2018.

**Fonte:** Tilio (2019, p.205).

## Imagem 2.

também a função social do texto, ou seja, a finalidade para a qual foi produzido.

**As You Read** Peça aos estudantes que façam a leitura do texto e realizem as atividades a seguir.

Read the text and do the activities.

 **User 1**  
Hello! My name is User 1, I'm from Mexico. I want to practice my English. I'm lvl 1  
6 de setembro de 2016

---

 **User 2**  
Hi, how are you? :)  
6 de setembro de 2016

 **User 1**  
I'm fine and you? where are you from? and what's your real name?  
7 de setembro de 2016

---

 **User 3**  
Hi, User 1  
7 de setembro de 2016

 **User 1**  
Hello User 3! How are you?  
7 de setembro de 2016

 **User 3**  
fine, thanks. I'm happy because I'm learning English  
8 de setembro de 2016

---

 **User 4**  
Hello User 1. Can you practice with me? I am User 4, from Peru  
7 de setembro de 2016

 **User 1**  
Yes i can! I'm from Mexico! How old are you?  
7 de setembro de 2016

21

 **User 5**  
Hello User 1, I am from Colombia, it's good to see you here. My native language is spanish and I'm just beginning here, but I've taken other courses. See U.  
8 de setembro de 2016

---

 **User 6**  
Hi!!!! my name is User 6. I am from Venezuela. Nice to meet you!!!  
9 de setembro de 2016

Fonte: LD *Anytime* (2020, p.21-22).

**Imagem 3.**

## Speaking

EM13LGG402

EM13LGG403

**1. Explique a atividade para os estudantes e simule um diálogo entre uma dupla, para servir como exemplo.**

**1. Get together in pairs and follow these steps to play a guessing game:**

- **Student A:** Choose one of the people below. (Do not tell your classmate.)
- **Student B:** Ask your classmate some questions to find out who he/she has chosen.
- Change roles.
- Look at the sentences in the speech bubbles as examples.

**Is this person from Brazil?**

No, she isn't.

**Is this person Canadian?**

Yes, he is.

**Can this person sing?**

No, he can't.

**2. Se achar necessário, peça aos estudantes que busquem informações no internet sobre as celebridades escolhidas, como a nacionalidade, a idade, etc. Organize-os em grupos. Cada estudante deve fazer sobre a celebridade que escolheu, enquanto os outros tentam adivinhar quem é a pessoa. Para exemplificar a atividade, fale sobre sua celebridade favorita e peça aos estudantes que tentem adivinhar quem é. Ao final, escolha alguns estudantes e pergunte quais celebridades – e quais informações sobre elas – foram mencionadas por seus colegas. Esta atividade também é um associação com outros áreas do conhecimento, os estudantes podem tentar adivinhar, por exemplo, cantores famosos ou personagens históricos conhecidos. Se possível, converse com o professor dessas áreas para que possam, em conjunto, criar uma lista de nomes conjunta e os estudantes usem a língua inglesa para subsidiar o conhecimento nesses outros contextos.**

Marta  
Brazil  
Soccer player

Justin Bieber  
Canada  
Singer

Anthony Mackie  
The United States  
Actor

J. K. Rowling  
The United Kingdom  
Writer

**2. Who is your favorite celebrity? Tell your classmates about him/her, but do not mention his/her name. Can they guess?**  
Respostas pessoais

30

<https://revistas.ufri.br/index.php/rila/index>

**Fonte:** LD Anytime (2020, p.30).